

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Simone Zanatta Guerra

DESMISTIFICANDO *O BOM DOUTOR*:
IMAGINÁRIOS SOCIAIS SOBRE DEFICIÊNCIA E SEUS
REFLEXOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
INCLUSIVAS

Passo Fundo
2021

Simone Zanatta Guerra

DESMISTIFICANDO *O BOM DOUTOR*:
IMAGINÁRIOS SOCIAIS SOBRE DEFICIÊNCIA E SEUS
REFLEXOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
INCLUSIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestra em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo
2021

CIP – Catalogação na Publicação

G934d Guerra, Simone Zanatta
Desmistificando o bom doutor : imaginários sociais sobre
deficiência e seus reflexos nas políticas educacionais
inclusivas / Simone Zanatta Guerra. – 2021.
91 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira
Esquinsani.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2021.

1. Educação inclusiva. 2. Educação e Estado. 3. Educação
– Aspectos sociais. 4. Estudantes com deficiência.
I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 376

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

**“DESMISTIFICANDO *O BOM DOUTOR*:
IMAGINÁRIOS SOCIAIS SOBRE DEFICIÊNCIA E SEUS REFLEXOS NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS”**

Elaborada por

Simone Zanatta Guerra

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Aprovada em: 23 de agosto de 2021
Pela Comissão Examinadora

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Presidente da Banca Examinadora
Orientadora

Profa. Dra. Andreia Collares
Instituto Federal da Fronteira Sul

Profa. Dra. Marta Marques
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

Profa. Dra. Cristina Fioreze
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Educação

Prof. Dr. Julio Cesar Godoy Bertolin
Universidade de Passo Fundo

AGRADECIMENTOS

À vida, por proporcionar tantas aprendizagens, encontros e partilhas.

À minha família, ao meu companheiro e às boas amizades feitas nestas andanças, obrigada pelo acolhimento, pela escuta, pelo apoio e pela compreensão nas ausências.

Aos colegas, amigos e amigas do mestrado, pelo companheirismo ao longo desta trajetória, que não poderia ter sido percorrida solo.

Aos professores e professoras do PPGEdU/UPF, por todos os ensinamentos; e aos integrantes das bancas de qualificação e de defesa, por aceitarem o convite e contribuírem para a pesquisa. Em especial, à orientadora que confiou em mim e me acompanhou neste percurso formativo.

Aos colegas do Grupo de Estudos Interinstitucional em Educação Inclusiva — Superando Procusto e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Gepes/UPF), pelas discussões e trocas tanto sobre a educação inclusiva quanto sobre o fazer pesquisa.

Aos professores e professoras da educação básica, sujeitos de pesquisa, pela contribuição e abertura à reflexão crítica.

Ao investimento público na pesquisa, pois o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) — Código de Financiamento 001.

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa
diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser
diferentes quando a nossa igualdade nos
descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade
que reconheça as diferenças e de uma diferença que
não produza, alimente ou reproduza as
desigualdades.
(Boaventura de Sousa Santos)*

RESUMO

Esta dissertação visa à construção de conhecimento na área das políticas educacionais inclusivas. Tal objetivo é perseguido por meio de um estudo sobre os imaginários sociais acerca da deficiência e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: como os imaginários sociais sobre a deficiência se refletem na educação especial na perspectiva da política educacional inclusiva? Assim, analisou-se tais imaginários, especialmente os encontrados explícita e/ou implicitamente nos dispositivos legais e nos discursos docentes, a fim de identificar quais são os seus reflexos no percurso andarilhado pelas políticas educacionais inclusivas. Este trabalho resultou de uma pesquisa básica, qualitativa e exploratória que utilizou como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e um questionário *on-line*. A pesquisa documental teve como *corpus* empírico legislações que versam sobre a política educacional, com foco na educação inclusiva, e sobre os direitos das pessoas com deficiência. Já o questionário foi realizado com professores da educação básica que atuam em escolas da rede pública e incluiu questões relacionadas ao seriado televisivo *O bom doutor* (no original, *The good doctor*), cujo protagonista é um médico em formação que apresenta diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) e síndrome de Savant. Buscou-se realizar, por meio desse instrumento, uma aproximação com a educação inclusiva e os(as) estudantes que constituem o público-alvo da educação especial, aproximação essa encarada como estratégia para desvelar os imaginários sociais dos(as) docentes sobre a deficiência e a influência desses imaginários em suas práticas educativas. Os resultados da pesquisa demonstram que ainda há desafios a serem enfrentados para o fortalecimento das políticas de educação inclusiva e que eles perpassam os imaginários construídos socialmente sobre a deficiência, envolvendo, entre outros aspectos: a noção de capacitismo; o preconceito como barreira atitudinal à inclusão das pessoas com deficiência; a existência de uma concepção ambígua em relação à autonomia desses sujeitos; e a percepção negativa da deficiência como impedimento, dificuldade, limitação e/ou restrição.

Palavras-chave: deficiência; educação inclusiva; imaginários sociais; políticas educacionais.

ABSTRACT

This dissertation seeks to produce knowledge to contribute with the field of inclusive education policies. Such an objective is achieved by studying social imaginaries on disabilities and special education through the perspective of inclusive education. This study has the following research question: how the social imaginaries on disabilities reflect on special education through the perspective of inclusive education policy? Thus, these imaginaries — especially the ones explicitly or implicitly found in the legal devices and teaching discourses — were analyzed in order to identify their reflections on the history of inclusive education policies. This work is the result of a basic, qualitative and exploratory research in which desk research and an on-line questionnaire were used as data collection tools. The empiric *corpus* of the documental research are the legislations which deal with education policy — especially inclusive education — and the rights of people with disabilities. The questionnaire was answered by basic schooling teachers who work in public schools. It contained questions about the TV show *The good doctor*, whose protagonist is a doctor in training diagnosed with autistic spectrum disorders and savant syndrome. Using this instrument, we tried to get closer to inclusive education and to students who are the target of special education. This approach was understood as a strategy to reveal the teachers' social imaginaries on disabilities and its influence in their educational practices. The results of this research show that there still are challenges to be faced in order to strengthen the inclusive education policies and also that these challenges permeate socially constructed imaginaries on disabilities. Those encompass, among other factors: the notion of capacitism; the prejudice as an attitudinal barrier to the inclusion of people with disabilities; the existence of an ambiguous notion of these subjects' autonomy; and the negative perception of disabilities as difficulty, limitation and/or restriction.

Keywords: disability; inclusive education; social imaginaries; education policies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	VISITANDO AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	13
2.1	Imaginários sociais, deficiência e educação inclusiva na sociedade atual	14
2.2	Percursos metodológicos da pesquisa	23
3	DISCURSOS LEGAIS: DESVELANDO AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	29
3.1	Transformações históricas no imaginário social acerca da deficiência.....	33
3.2	Potencialidades para a inclusão de pessoas com deficiência.....	36
3.3	Desafios à inclusão de pessoas com deficiência	41
3.4	Educação inclusiva	45
3.5	Gestão das políticas públicas	50
4	DESMISTIFICANDO <i>O BOM DOUTOR</i> : INTERLOCUÇÕES ENTRE DEFICIÊNCIA E IMAGINÁRIOS SOCIAIS DOCENTES.....	55
4.1	Percursos entre a norma e a materialização da política: a burocracia de nível de rua e o fazer docente	59
4.2	Percepções sobre o seriado televisivo <i>O bom doutor</i>	62
4.3	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios e potencialidades para a sua materialização	68
4.4	Desmistificando o imaginário social sobre a deficiência	71
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	80
	APÊNDICE A — Processo de categorização	85
	APÊNDICE B — Questionário.....	87

1 INTRODUÇÃO

Minha formação como assistente social suscita em mim muitas inquietações. Talvez este seja um dos aspectos importantes desse processo formativo: aprendemos a desnaturalizar o que nos é dado como verdade única, a questionar estruturas sociais desiguais e excludentes e a defender o acesso universal aos direitos humanos e sociais. Para tanto, somos convidados(as) a escutar, a enxergar, a compreender e a sentir o outro — e com o outro. A profissão nos desafia cotidianamente ao enfrentamento das desigualdades, das violações de direitos e do cerceamento do acesso às políticas sociais públicas, incitando-nos à construção de novas possibilidades e estratégias para a consolidação da cidadania, a defesa da democracia e o reconhecimento da autonomia dos diferentes sujeitos sociais.

O campo de pesquisa do Serviço Social é muito amplo, e não raramente perco-me em meus questionamentos e problematizações. Todavia, enxergo um elo invisível que liga muitas dessas inquietações: trata-se de questões acerca das políticas sociais públicas e dos modos encontrados pelo Estado para o exercício da biopolítica. Ao adentrar no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, novos problemas passaram a fazer parte desse repertório, composto muito mais por dúvidas do que por certezas, por perguntas do que por respostas. Mas aquele elo invisível se manteve e, junto a um turbilhão de inquietações, auxiliou-me no processo de definição do tema e de delimitação da pesquisa que desenvolvi ao longo do mestrado.

Esse não foi um processo retilíneo e objetivo. Ele envolveu muitos desejos, anseios, dúvidas. Minha identidade profissional como assistente social é muito presente em mim, e busquei articulá-la, de forma orgânica, com questões vinculadas às políticas educacionais. A construção do problema de pesquisa consistiu em um processo extenso, com muitas mudanças desde o ingresso nessa etapa de formação. Porém, considero que esse caminho foi necessário para garantir uma associação entre meu desejo enquanto pesquisadora e a importância de contribuir para o debate acadêmico e social em uma área com lacunas que demandam ser preenchidas. Foi a partir da convergência entre tais pontos que decidi, não antes de um longo processo de orientação, realizar uma pesquisa que se insere na temática da educação inclusiva.

Assim, partindo do elo invisível já mencionado, este trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte questão: como os imaginários sociais sobre a deficiência se refletem na educação especial na perspectiva da política educacional inclusiva? Ele busca investigar o imaginário socialmente construído sobre a deficiência e seus reflexos na educação especial na perspectiva das políticas educacionais inclusivas. Em outras palavras, busca compreender quais

são as representações e as ideias que a sociedade — especialmente no âmbito das legislações da área da educação e no da prática docente — tem sobre as pessoas com deficiência e como essa representação social afeta os caminhos trilhados pelas políticas educacionais voltadas a esse público.

A motivação pessoal para a escolha dessa temática, entre tantas outras possíveis, relaciona-se ao modo como ela se articula com meu processo de formação, com vivências profissionais e pessoais e também com investigações realizadas anteriormente, pois vislumbro um vínculo entre esse tema e a regulação do Estado sobre os corpos dos sujeitos socialmente excluídos. Quanto à justificativa acadêmica, considero importante pontuar que, no percurso do mestrado, inseri-me em um grupo de estudos sobre educação inclusiva e diversidade. Nesse coletivo, identificaram-se lacunas no estudo, no âmbito acadêmico, sobre essa temática. Professores e professoras participantes do grupo se mostraram desejan-tes de uma discussão que fosse além dos aspectos já amplamente conhecidos pela categoria. Surgiu daí a ideia de pensar a educação inclusiva sob um novo prisma.

É sabido, todavia, que o tema escolhido não é inédito. Encontrei algumas produções que versam sobre ele, especialmente na área da psicanálise. Nesta escrita, entretanto, o propósito é discuti-lo a partir de minha formação, por meio da perspectiva crítico-social. Também é meu desejo articular a pesquisa que originou esta escrita com outros estudos já realizados, somando conhecimentos a fim de pensar em estratégias e possibilidades para a educação inclusiva. O objetivo é abrir novos caminhos para avançar na discussão sobre tal temática junto ao seu público-alvo e ao seu movimento representativo.

Assim, o fio condutor deste trabalho perpassa seu objetivo geral: compreender como os imaginários sociais sobre a deficiência se refletem na educação especial na perspectiva da política educacional inclusiva. A fim de alcançar tal objetivo, foram elencados alguns objetivos específicos: (i) revisitar as contribuições teóricas acerca dos conceitos de imaginário social, de deficiência e de educação inclusiva, articulando-os com o contexto social atual; (ii) analisar os imaginários sociais que estão por trás de legislações vinculadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva; e (iii) investigar qual é o imaginário construído socialmente, na percepção docente, acerca da deficiência.

Visando a alcançar os objetivos supracitados, realizou-se uma pesquisa básica e exploratória. Seu percurso metodológico tem viés qualitativo, considerando que a pesquisa busca o desvelamento de questões que fogem da alçada da quantificação e tendo em vista que “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Para materializá-la, definiu-se como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos, especificamente de legislações vinculadas à educação inclusiva e aos direitos das pessoas com deficiência, e um questionário aplicado aos(as) docentes (Apêndice B). Optou-se por associar esses dois instrumentos pois se busca uma compreensão integradora sobre os imaginários sociais, levando em conta tanto os aspectos relativos ao aparato legal que constitui as políticas de educação inclusiva quanto a materialidade cotidiana dessas políticas, a partir dos discursos e vivências dos(as) docentes que atuam de modo a efetivá-las.

No questionário, optou-se por associar a educação inclusiva ao seriado televisivo *The good doctor* (*O bom doutor*, em tradução livre), que retrata o cotidiano de um jovem médico em formação com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) e de síndrome de Savant. Essa associação objetivou dar um *start* à discussão da temática, buscando trazer leveza a um debate que, tão importante, é na mesma medida transversalizado por tabus. Salienta-se ainda que os(as) docentes sujeitos da pesquisa são profissionais de instituições públicas de educação básica da rede regular de ensino. Nesse sentido, parte-se da premissa de que a educação pública é um princípio republicano e um espaço democrático, direito de todo cidadão e dever do Estado.

Quanto à estrutura da dissertação, para uma melhor organização das ideias, ela se subdivide em três capítulos. O Capítulo 2 busca retomar as bases teóricas e metodológicas da pesquisa. Para tanto, inicialmente desenvolve-se uma articulação teórica entre os eixos centrais deste estudo — o imaginário social, a deficiência e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva —, chamando para compor esta escrita importantes teóricos que estudam tais temáticas. Entre eles, destacam-se Bronislaw Baczko (1985), que disserta sobre o conceito de *imaginário social*; Erving Goffman (1978), na perspectiva do *estigma*; e Pedro Antônio Pagni (2019), que pensa a educação inclusiva a partir da lógica da *biopolítica*. Esse último conceito é trabalhado a partir das perspectivas trazidas por Rezio e Fernandes (2015) e Judith Butler (2018). Também se busca articular a referida discussão ao contexto social atual, a partir dos paradigmas neoliberal e neoconservador. Após, é apresentado o percurso metodológico a partir do qual a presente pesquisa se desenvolveu, especificando seu delineamento e as escolhas decorridas das intencionalidades deste fazer pesquisa.

O Capítulo 3 se destina à abordagem das pistas encontradas na pesquisa documental, na qual foram investigadas legislações com vistas a analisar a representação social da deficiência presente nelas. As legislações que se constituem em material de pesquisa são as seguintes: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Decreto nº 6.949 (2009), em nível internacional e/ou nacional, promulgando convenções

internacionais cujo Brasil é signatário; e Lei Federal nº 9.394 (1996), Parecer CNE/CEB nº 17 (2001), Resolução CNE/CEB nº 2 (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), Decreto nº 7.611 (2011), Lei Federal nº 13.005 (2014), Lei Federal nº 13.146 — Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), Resolução CNE/CP nº 2 (2015), Resolução CNE/CP nº 2 (2019) e Decreto nº 10.502 (2020), em nível nacional. Tais legislações foram estudadas e trazidas para o texto à luz da análise de conteúdo.

Já o Capítulo 4, embasado teoricamente na ideia de *burocracia de nível de rua*, de Lipsky (2019), dá voz ao discurso docente sobre a deficiência e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visando a identificar qual é o imaginário social de professores(as) sobre as pessoas com deficiência que adentram os espaços escolares. Para alcançar tal objetivo, essa seção apresenta uma discussão acerca dos dados oriundos de um questionário *on-line* respondido por professores(as) de alunos(as) que são o público-alvo da educação especial. Os(as) docentes que responderam ao questionário trabalham em instituições públicas de educação básica da rede regular, da educação infantil ao ensino médio. Como já mencionado, o questionário foi desenvolvido a partir do enredo do seriado televisivo *O bom doutor*, que, por tratar de aspectos relacionados à inclusão, serviu de base para as questões feitas aos(as) professores(as). A metodologia adotada para a análise dos resultados é, igualmente, a análise de conteúdo.

Ao término da escrita, são trazidas as considerações finais desta investigação, que buscam desmistificar o imaginário socialmente construído acerca da pessoa com deficiência e apontar para a importância da autonomia e do protagonismo desse público para que todos os sujeitos possam de fato vivenciar um espaço escolar inclusivo e democrático. Essa desmistificação cá começa. A partir de agora, convido-o(a) para juntos(as) percorrermos um trajeto em (des)construção, andarilhando por um campo ainda pouco explorado na pesquisa em políticas educacionais, mas cuja discussão não é por isso menos necessária e urgente.

2 VISITANDO AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O ato de pesquisar nos impõe muitos desafios. Um deles é a necessidade de um olhar permanentemente curioso, investigativo, problematizador — quiçá também possamos utilizar o termo *desnaturalizador*, na medida em que a prática investigativa exige um afastamento do objeto e/ou problema de pesquisa para, *a posteriori*, viabilizar uma aproximação crítica e reflexiva, sob a égide de novas bases que deem sustentação à análise. Compreendi a importância desse movimento de afastamento-aproximação em minhas breves incursões no campo da Antropologia — breves, sim, mas também apaixonantes: essa ciência, de certa forma, me povoa, faz morada em minhas reflexões e, por isso, também se faz presente nesta escrita.

Para possibilitar esse movimento crítico-reflexivo, faz-se necessária a apropriação de uma base teórica robusta, na medida em que a teoria assume um papel de extrema relevância no fazer pesquisa. Como apontam Fávero e Tonieto (2016, p. 35), “a falta de teoria limita o trabalho do pesquisador, já que a leitura de mundo deste fica restrita a concepções ingênuas, tanto ontológica quanto epistemologicamente, o que compromete de forma significativa a produção do conhecimento científico no campo educacional”. Tão importante quanto as bases teóricas é o delineamento do percurso metodológico desenvolvido, já que, para responder ao problema de pesquisa, é preciso garantir o rigor ético-científico desta, a fim de validar os conhecimentos construídos.

Outro ponto fundamental é a perspectiva adotada nesta escrita de que o fazer pesquisa não é neutro, embora ainda não haja consenso sobre tal questão, como analisam Marim e Castro (2021, n.p.):

No Brasil, pesquisadores brasileiros, avaliadores de agências de fomento, ainda creem na neutralidade e imparcialidade científica, ou seja, acreditam que uma ciência será mais objetiva e mais verdadeira na medida em que não esteja contaminada por “valores”. Pautados nessa ideia engessada de ciência julgam negativamente projetos que questionam esse paradigma, chamando-os de ideológico ou político [sic]. O pressuposto básico que justifica esse posicionamento está na velha e surrada diferença entre fato e valor. Ou seja, creem que há uma forma de acessar os “fatos” que não seja contaminada por elementos “subjetivos” do cientista, tais como seus interesses, pontos de vista, contexto histórico etc. Essa crença na possibilidade de que um sujeito treinado em método científico tenha, diferente de todos os outros pobres mortais, um acesso imediato ao real, aos fatos porque não contaminado de subjetividade é, como amplamente analisado, ela mesma uma perspectiva historicamente construída. Originária da época moderna e da Europa, a ciência moderna e seu ideário de “ciência sem valor” representa um projeto autoritário e onipotente de saber [...].

Nesse sentido, parte-se aqui da compreensão de que a escolha da temática, de sua delimitação, do problema de pesquisa, das teorias e das próprias metodologias demonstra o posicionamento ético-político do(a) pesquisador(a). Longe de atestar brechas na cientificidade da pesquisa, tal questão denota, em minha concepção de assistente social pesquisadora, o caráter de compromisso social com a produção de conhecimentos que visem à transformação das relações desiguais e de exclusão estabelecidas na sociedade atual.

Assim, este capítulo busca partilhar com os leitores o caminho percorrido, teórica e metodologicamente, para o desenvolvimento da pesquisa que deu origem a esta escrita. Ressalto que, a partir do exposto, busco demonstrar que esse não foi um percurso realizado solo: acompanharam-me teorias, legislações, metodologias e, principalmente, vivências e pessoas — que me construíram e constroem cotidianamente. Assim, esta é uma escrita que se fez e faz coletiva; desse modo, é inacabada e permanentemente dinâmica.

2.1 Imaginários sociais, deficiência e educação inclusiva na sociedade atual

O conhecimento não é único, tampouco estático. Ele é construído histórica e socialmente, perpassando diferentes concepções de homem e de mundo. É, pois, múltiplo, diverso e dinâmico. Partindo dessa perspectiva, e reconhecendo a importância da teoria para a fundamentação e a sustentação dos movimentos de pesquisa, inicialmente serão apresentados elementos teóricos acerca do imaginário social, da deficiência e da educação inclusiva, buscando articulá-los com o contexto social vivenciado atualmente.

Iniciemos com o debate acerca do conceito de *imaginário social*, que transversaliza a reflexão proposta nesta escrita, o que denota a importância de sua contextualização e de sua significação para as discussões aqui levantadas. O filósofo e historiador Bronislaw Baczko desenvolve uma importante discussão sobre esse conceito, que, de acordo com sua análise, deslocou-se da seara do ilusório para adentrar os estudos da área das ciências humanas e sociais, na medida em que passou a ser visto como um símbolo que atua na efetividade da vida social.

A existência e as múltiplas funções dos imaginários sociais não deixaram de ser observadas por todos aqueles que se interrogavam acerca dos mecanismos e estruturas da vida social e, nomeadamente, por aqueles que verificavam a intervenção efetiva e eficaz das representações e símbolos nas práticas coletivas, bem como na sua direcção e orientação (BACZKO, 1985, p. 299).¹

¹ É importante salientar a diferenciação e, ao mesmo tempo, a complementação entre imaginário e representação, sendo esta última “[...] elemento fundamental do imaginário social, que o transporta do universo simbólico para o mundo social” (MAGALHÃES, 2016, p. 94).

É nesse sentido que Baczko (1985, p. 297) compreende a ideia de imaginário social como uma estratégia que atua no âmbito do poder simbólico, indicando que “as ciências humanas punham em destaque o facto de qualquer poder, designadamente o poder político, se rodear de representações colectivas. Para tal poder, o domínio do imaginário e do simbólico é um importante lugar estratégico”. O filósofo faz um riquíssimo apanhado da concepção e do uso dos conceitos de imaginário e imaginação social ao longo da história, passando por Platão, Nicolau Maquiavel, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Max Weber, Émile Durkheim e Karl Marx, entre outros importantes filósofos, sociólogos e intelectuais que possuíam diferentes perspectivas acerca do papel social e político desses elementos. Permito-me fazer um recorte aqui a fim de destacar a confluência de várias dessas perspectivas ao apontar a relação dos imaginários sociais com a estrutura social, seja por meio da hierarquização, da dominação simbólica, dos fatos revolucionários ou da própria luta entre grupos dominados e seus opressores. Assim, “no sistema de representações produzido por cada época e no qual esta encontra a sua unidade, o ‘verdadeiro’ e o ‘ilusório’ não estão isolados um do outro, mas pelo contrário unidos num todo, por meio de um complexo jogo dialéctico” (BACZKO, 1985, p. 303).

É relevante contemplar a perspectiva que nos é trazida por Marx, dada a sua importância inquestionável para o estudo de questões que são muito caras a esta escrita. Além disso, segundo Baczko (1985, p. 304), “a obra de Marx, conquanto alimentando-se das ideias que proliferam em meados do século XIX, marca um dos momentos mais significativos no estudo dos imaginários sociais”. Baczko (1985, p. 304) afirma que “a luta de classes passa necessariamente pelo campo ideológico”, ou seja, pelo âmbito dos imaginários e das representações sociais. Todavia, na abordagem marxista, “[...] o advento da classe operária assinala uma ruptura na história das ideologias”, dando lugar à crítica e atribuindo-lhe “[...] um estatuto de irrealidade, isto é, de reflexos que deformam a realidade última, essa ‘última instância’ que são as relações socioeconômicas” (BACZKO, 1985, p. 304-305).

Posteriormente aos clássicos, entre os quais se destacam Marx, Durkheim e Weber, vieram os pesquisadores e campos de estudo contemporâneos, que aprofundaram a discussão acerca dos imaginários sociais. Um desses campos, como já ressaltado, é a psicanálise, que “[...] pôs em evidência que a imaginação não é uma ‘faculdade’, nem um poder psicológico autónomo, mas sim uma actividade global do sujeito para organizar um mundo ajustado às suas necessidades e aos seus conflitos”, haja vista que os imaginários sociais atuam, entre outras tantas, como “[...] respostas dadas pelas sociedades aos seus desequilíbrios, às tensões no

interior das estruturas sociais e às eventuais ameaças de violência” (BACZKO, 1985, p. 307-308).

Por fim, Baczko ressalta o caráter polissêmico dos conceitos de *imaginação* e *imaginário*, bem como do próprio adjetivo *social*. É graças a essa estrutura complexa que o imaginário social atua em diferentes níveis da vida social e da coletividade, visto que ocorre a partir de oposições

[...] que estruturam as forças afectivas que agem sobre a vida colectiva, unindo-as, por meio de uma rede de significações, às dimensões intelectuais dessa vida colectiva: legitimar/invalidar; justificar/acusar; tranquilizar/perturbar; mobilizar/desencorajar; incluir/excluir (relativamente ao grupo em causa), etc. (BACZKO, 1985, p. 312).

É partindo desse pressuposto que se pode vislumbrar o uso dos imaginários sociais como estratégias de disputa, pois, “[...] por um lado, estas visavam à constituição de uma imagem desvalorizada do adversário, procurando em especial invalidar a sua legitimidade; por outro lado, exaltavam através de representações engrandecedoras o poder cuja causa defendiam” (BACZKO, 1985, p. 300). Trata-se, assim, de um processo de desvalorização do *outro* — o diferente — para a valorização do *eu* e do meu semelhante.

Desse modo, como pontua Magalhães (2016, p. 107), o imaginário se torna objeto e estratégia de disputa de diferentes sujeitos e/ou grupos sociais, que buscam, ao dominá-lo, “[...] orientar as percepções do mundo social a partir de suas visões de mundo (objetivos, valores, modos de agir e pensar)”. Partindo dessa concepção e das análises trazidas por Baczko (1985), pode-se dar continuidade à discussão sobre os caminhos dessas representações sociais na vida coletiva que conhecemos hoje. Interessa a esta escrita, em especial, duas das dimensões aqui postas: (i) a discussão sobre a atuação dos imaginários sociais enquanto estratégia de poder simbólico e (ii) o seu uso para a deslegitimação e a exclusão da diferença do outro. Essas dimensões, ao se entrelaçarem entre si e com outros mecanismos de poder, são responsáveis pela tessitura de uma rede de dominação que afeta principalmente os grupos sociais comumente excluídos. É aqui que localizo a interlocução dessa discussão com as realidades vivenciadas por pessoas com deficiência.

É importante salientar que, quando os imaginários sociais são assimilados como mecanismos de deslegitimação da diferença produzida na/pela deficiência, eles associam-se a processos de estigmatização dos sujeitos. Essa discussão se baseia na concepção de *estigma* trazida por Erving Goffman (1978), que o descreve como a situação do sujeito que não está habilitado para a plena aceitação social pois apresenta atributos que destoam de certo padrão de normatividade. Assim, segundo Goffman (1978), a sociedade tende a construir uma teoria do

estigma a fim de explicar a inferioridade desse sujeito, reforçando uma identidade social depreciativa, que representa o perigo trazido pela diferença. Desse modo, afirma Goffman (1978), o ser desviante, que difere do padrão socialmente normatizado, é categorizado e discriminado, passando por processos de estigmatização social:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (GOFFMAN, 1978, p. 8).

Nesse enredo de corpos e de sujeitos que desacomodam a estrutura social por destoarem dos padrões de *bionormatividade*, encontram-se as pessoas com deficiência. Considerando que

[...] a interação que os “normais” têm com as pessoas com deficiência é frequentemente mediada por estereótipos extremamente depreciativos [...], a deficiência não é uma simples diferença, mas um traço indissociável do indivíduo, que deteriora e desacredita sua identidade social. *A deficiência é, portanto, um estigma* (KIM, 2013, p. 189, grifo nosso).

É importante ressaltar ainda que, a partir da teoria goffmaniana, entende-se que “os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinam os teóricos do estigma” (DINIZ, 2012, p. 13).

Além disso, o próprio termo *deficiência* estabelece uma relação estigmatizada, pois “enuncia a existência de uma característica considerada anormal ou subnormal que desvaloriza antecipadamente a identidade social do indivíduo” (KIM, 2013, p. 193). A partir do exposto, pode-se concluir que essa “relação estigmatizada” se constrói, pois, justamente na coletividade, ou seja, na relação entre diferentes modos de viver. Não há diferença ou semelhança que não seja relativa ao outro. Nessa arena, Diniz (2012, p. 8) afirma que “a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”. Assim:

O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana (DINIZ, 2012, p. 8).

Outrossim, quando falamos em deficiência, é importante demarcar a partir de que perspectiva se desenvolve a discussão, considerando que historicamente esse debate vem assumindo diversos contornos, como apontam diferentes estudos, a exemplo de Diniz (2012) e Esquinsani e Dametto (2020). Encontro em Diniz, Barbosa e Santos (2009) um entendimento que coaduna com as reflexões aqui propostas; os autores analisam a deficiência com base em uma concepção ampliada, que perpassa também as esferas política e sociológica:

A normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. A deficiência traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos [sic] em *termos políticos* e não mais estritamente biomédicos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 65, grifo nosso).

Considero essa questão bastante relevante justamente por dar eco à dimensão social e política da deficiência, que perpassa aspectos biomédicos, mas está longe de se restringir a eles. Isso ocorre porque a estrutura social influencia diretamente as vivências das pessoas com deficiência, ressignificando-as — muitas vezes de forma negativa, a partir da opressão e da obstrução à plena e efetiva participação na sociedade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Nesse contexto, a deficiência, para além de envolver uma “lesão”, é um conceito que, abrangendo-a, ao mesmo tempo denuncia a estrutura social que oprime as pessoas com deficiência, a partir dos processos de estigmatização social previamente discutidos (DINIZ, 2012).

É importante salientar que, em âmbito legal, a abordagem da deficiência também se modificou ao longo do tempo, haja vista a influência dos contextos sócio-históricos, bem como das intencionalidades transversalizadas nos documentos legais e normativos. Não me aprofundarei nessa discussão pois ela se constitui como tópico de análise do próximo capítulo, mas considero relevante trazer a definição de pessoa com deficiência apresentada no art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a, n.p.): “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Percebe-se, assim, que a legislação também passa a ampliar o escopo de análise das deficiências para além do saber biomédico, relacionando-as com as barreiras sociais que afetam as pessoas com deficiência em seus percursos de vida. Esses percursos, tão múltiplos, também fazem suas travessias dentro das instituições escolares. Assim, para dar conta dessa diversidade

no âmbito da escola, desenvolveram-se políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência. De acordo com Saviani (2008, p. 7), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Nessa esfera, o paradigma que hoje encontra respaldo legal e científico é o da *educação inclusiva*.

Quando se fala em educação inclusiva, faz-se referência a uma educação que possibilita a abertura para a diferença, seja ela qual for; é a educação voltada para todos e todas, em suas singularidades e multiplicidades. Nessa perspectiva, as instituições escolares, bem como os demais espaços sociais, devem se adaptar e buscar a efetiva garantia do atendimento às pessoas com deficiência, de modo a viabilizar uma educação verdadeiramente democrática (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). Nesse campo da inclusão escolar das pessoas com deficiência, Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1110) nos trazem uma reflexão de grande relevância para que possamos fazer uma análise crítica da materialização dessas políticas educacionais:

Especificamente sobre a convivência com pessoas com deficiência, vale lembrar a ênfase dada a essa condição, ofuscando outras características, praticamente desconsiderando o sujeito. Para além da deficiência há um sujeito com desejos, vitórias, medos, limitações, com concepções ideológicas, fazeres, gostos, vontades que não devem ser negligenciados em generalizações. Exaltar apenas essa característica desmerece as conquistas, as capacidades, a própria singularidade do sujeito.

Nesse sentido, as pesquisadoras apontam para a importância de se direcionar um olhar humanizado e ampliado aos sujeitos, aos seus desejos e aos seus percursos de vida, de forma a desconstruir o viés negativista com que a deficiência ainda é tratada. Ressalto, acerca desse último aspecto, a concepção de Vygotsky (1997, p. 13, tradução nossa) de que “[...] não é possível nenhuma prática educativa construída sobre a base de princípios e definições puramente negativos”.

Entretanto, as políticas educacionais — entre elas as direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência —, longe de serem neutras, são tomadas por intencionalidades, transversalizadas por imaginários sociais e construídas sob relações de poder. O professor Pedro Antônio Pagni (2019) desenvolveu uma pesquisa que associa poder simbólico, educação e deficiência. Segundo Pagni (2019, n.p.),

[...] uma série de dispositivos foi elaborada a fim de minimizar os efeitos dessa vida anômala, deficiente, que adentra a essa instituição [escolar], tentando atenuar a diferenciação desses atores, capturá-los e integrá-los por meio dos discursos sobre a inclusão escolar e de práticas denominadas de inclusivas.

Destarte, seus estudos se somam à presente produção a fim de subsidiar a reflexão sobre os modos de estar da escola, os quais podem inviabilizar ou potencializar as formas de vida dos

sujeitos considerados atípicos, que “[...] afrontam os sentidos homogeneizadores, padronizadores e normalizadores da escola” (PAGNI, 2019, n.p.).

Nesse escopo de pesquisa, Pagni (2019) acrescenta à sua discussão sobre escola e deficiência a dimensão da *biopolítica* e das linhas de fuga possíveis para aqueles que não querem se deixar absorver pelo biopoder. Com relação a isso, é importante pontuar que o conceito foucaultiano de biopolítica se traduz em trazer à cena pública questões antes alvo de preocupações privadas — o cuidado com a saúde, a sexualidade, o tempo de vida —, que passam então a constituir “[...] uma biorregulamentação estatal, com pretensões de administrar a vida e o corpo da população” (REZIO; FERNANDES, 2015, p. 67). De acordo com Rezio e Fernandes, esse cuidado com a vida trouxe também, contraditoriamente, a exigência da morte — em que o racismo serviria de “corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (FOUCAULT, 2002 *apud* REZIO; FERNANDES, 2015, p. 68).

[...] o outro, cuja morte é justificável, não é apenas o da outra raça (inferior) na concepção biológica. O outro é também o degenerado ou o anormal. O outro é o que foge à normalização, cujo corpo não foi disciplinado ou a vida não foi regulamentada. O racismo para Foucault, o qual não diz respeito apenas à questão racial, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização, ou seja, a sociedade que se guia por padrões entre o que é normal e, portanto, deve ser seguido, e o que não é normal, e como tal, deve ser eliminado (REZIO; FERNANDES, 2015, p. 69).

Essa morte não é apenas o assassinato direto — do corpo —, mas também engloba a morte política, a expulsão, a rejeição. Assim, “a exclusão social, o preconceito, o descaso governamental, o racismo institucional, tudo isso são formas eficientes de que a tal sociedade de normalização se utiliza para a eliminação do diferente, do ‘não humano’ [...]. Vemos surgir, pois, um processo de desumanização” (REZIO; FERNANDES, 2015, p. 69-70). Dito isso, compreende-se que Rezio e Fernandes (2015) retomam a discussão foucaultiana sobre a biopolítica em uma perspectiva crítica, alinhada aos direitos humanos e à contradição entre o *fazer viver* e o *deixar morrer*, contradição essa ainda presente no atual modelo societário, que segue permeado por relações racistas, violência estatal e exclusão social.

Para enriquecer esta discussão, é importante contemplar também a perspectiva trazida pela filósofa Judith Butler acerca das noções de biopolítica e vida precária. Butler (2018, n.p.) afirma que “o corpo político é postulado como uma unidade que ele nunca será”, haja vista que a “inclusividade completa” não seria possível, entre outras razões pois muitas vezes a exclusão opera de maneira bastante naturalizada. Além disso, Butler (2018, n.p.) indica que a economia neoliberal tem acentuado a ideia de que determinadas pessoas são *descartáveis*:

A racionalidade do mercado está decidindo quais saúdes e vidas devem ser protegidas e quais não devem. É claro que há diferenças entre políticas que buscam explicitamente a morte de determinadas populações e políticas que produzem condições de negligência sistemática que na realidade permitem que as pessoas morram.

A filósofa desenvolve uma releitura da noção foucaultiana de biopolítica e introduz na discussão a ideia de *vida precária*:

Chamo de biopolítica os poderes que organizam a vida, incluindo aqueles que expõem diferencialmente as vidas à condição precária como parte de uma administração maior das populações por meios governamentais e não governamentais, e que estabelece um conjunto de medidas para a valoração diferencial da vida em si. [...] De quem são as vidas que importam? De quem são as vidas que não importam como vidas, não são reconhecidas como vivíveis ou contam apenas ambigualmente como vivas? Essas questões partem do pressuposto de que não podemos tomar como garantido o fato de que todos os humanos vivos carregam o estatuto de sujeito que é digno de proteções e de direitos, com liberdade e um sentido de pertencimento político; ao contrário, um estatuto assim deve ser assegurado por meios políticos, e onde ele é negado, essa privação deve se tornar manifesta (BUTLER, 2018, n.p.).

A noção de corpo adquire significado especial nos estudos de Butler, sendo o caráter corpóreo chamado à resistência: é importante que se unam “[...] *esse* corpo, ou *esses* corpos, ou corpos *como* esse corpo e *esses* corpos que vivem a condição de um meio de subsistência ameaçado, infraestrutura arruinada, condição precária acelerada” (BUTLER, 2018, n.p.). Dessa forma, ao analisar assembleias e movimentos coletivos, a autora afirma que “os corpos reunidos ‘dizem’ não somos descartáveis, mesmo quando permanecem em silêncio. Essa possibilidade de expressão é parte da performatividade plural e corpórea que devemos compreender como marcada por dependência e resistência” (BUTLER, 2018, n.p.). Vê-se, assim, a urgência da construção de estratégias de resistência à noção de descartabilidade da vida humana, bem como a urgência da compreensão da interdependência mútua e da solidariedade enquanto condições constitutivas para uma ética do cuidado.

Ademais, na pesquisa realizada por Pagni (2019), nota-se que o pesquisador constrói uma leitura sensível que nos lança diversos questionamentos acerca da racionalidade por trás das políticas de educação inclusiva, vinculando-as ao contexto atual. Tal leitura busca compreender a escola como uma instituição social inserida em uma conjuntura sociopolítica mais ampla, a qual influencia as práticas institucionais e os modos de pensar dos sujeitos envolvidos nelas. Nesse sentido, ressalta-se que atualmente vivemos sob a égide do capitalismo neoliberal e do neoconservadorismo, sendo seus princípios transversalizados nas relações estabelecidas na sociedade. Por conta disso, não podemos analisar o imaginário social acerca da deficiência sem contextualizá-lo ao momento histórico-social em que toma forma.

Acerca desse contexto, Wendy Brown (2019, p. 29) afirma que o neoliberalismo molda a história mundial recente por meio de “um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem racionalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigáveis para investidores estrangeiros”. Destarte, o neoliberalismo opõe-se radicalmente às políticas sociais públicas e à perspectiva da justiça social; “o ataque contemporâneo à sociedade e à justiça social em nome da liberdade de mercado e do tradicionalismo moral é, portanto, uma emanção direta da racionalidade neoliberal” (BROWN, 2019, p. 23). Nessa conjuntura, Brown (2019) define o tradicionalismo moral como um dos elementos do neoliberalismo em voga atualmente, no qual coadunam tanto valores capitais antidemocráticos quanto valores morais antidemocráticos.

Abordagem semelhante é encontrada em Almeida (2018), que defende que o debate no campo da economia política possibilita o enlace histórico e concreto entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Isso ocorre porque:

O neoconservadorismo estrutura-se como reação ao *Welfare State* [Estado de bem-estar social], à contracultura e à nova esquerda, fenômenos atrelados ao pós-Segunda Guerra Mundial e ao advento do regime de acumulação fordista. Para os neoconservadores, a crise econômica que atingiu o capitalismo no final dos anos 1960 era antes de tudo uma crise moral, ocasionada pelo abandono dos valores tradicionais que governam a sociedade desde os primórdios da civilização, feito em nome de um igualitarismo artificialmente criado pela intervenção estatal. A crise, conforme esta leitura de mundo, não era do *Welfare State*; para os novos conservadores o intervencionismo característico do *Welfare State* era o principal motivo da crise [...]. Assim, a pauta neoconservadora é basicamente a de restauração da autoridade da lei, do restabelecimento da ordem e da *implantação de um Estado mínimo que não embarace a liberdade individual e a livre iniciativa* (ALMEIDA, 2018, n.p., grifo nosso).

Outrossim, percebe-se que as lógicas, estratégias e mecanismos do capitalismo neoliberal e do neoconservadorismo permeiam, em nosso contexto, as mais diversas relações sociais, adentrando inclusive o ambiente escolar — e mesclando-se à noção de biopolítica. Tal processo social influi, assim, nas concepções de deficiência e de educação inclusiva, na medida em que “[...] todas as épocas têm as suas modalidades específicas de imaginar, reproduzir e renovar o imaginário, assim como possuem modalidades específicas de acreditar, sentir e pensar” (BACZKO, 1985, p. 309).

A partir do exposto, cabem alguns questionamentos: como o neoliberalismo e o neoconservadorismo influem no imaginário social dos sujeitos? Que imaginários sociais se têm atualmente acerca da deficiência? De que forma a educação inclusiva vem se constituindo nesse terreno movediço? Além disso, cientes de que “os imaginários sociais operam ainda mais vigorosamente, talvez, na produção de visões futuras, designadamente na projecção das

angústias, esperanças e sonhos colectivos sobre o futuro” (BACZKO, 1985, p. 312), poderíamos pensar também na *desesperança* em relação aos sujeitos que não se enquadram nos padrões de normatividade social?

Essas são questões complexas, e este trabalho, longe de almejar respondê-las em sua integralidade, visa a lançar algumas reflexões a fim de problematizar a discussão acerca da temática e nos desacomodar. Para tanto, realizou-se um percurso metodológico com o intuito de construir a crítica proposta; tal percurso será apresentado a seguir.

2.2 Percursos metodológicos da pesquisa

O caminho trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa não foi único e/ou retilíneo, por isso o objetivo principal — compreender como os imaginários sociais sobre a deficiência se refletem na educação especial na perspectiva da política educacional inclusiva — se expandiu e originou novas questões. Com foco na perspectiva metodológica, foi possível formular algumas delas: que estratégias utilizar para identificar os imaginários sociais sobre a deficiência? Que meios possibilitam que tais imaginários adentrem as políticas de educação inclusiva? Com quais dos atores sociais envolvidos nessas políticas podemos dialogar para construir e subsidiar os resultados da investigação? Quais instrumentos de coleta de dados podem auxiliar nesse processo — mesmo em tempos de pandemia da Covid-19 e de distanciamento social, condições que atravessam o desenvolvimento da pesquisa?

Ao refletir sobre essas indagações, compreendi que a complexidade da questão a ser estudada demandava um arcabouço ampliado, o qual foi sendo construído processualmente. Desenhou-se uma pesquisa básica, exploratória e qualitativa. Precisava-se ainda da definição, não menos importante, dos instrumentos de coleta de dados. Para resolver tal situação, dividiu-se — todavia sem perder a organicidade — a pesquisa em duas etapas: uma que visava à análise de legislações do campo a ser estudado e outra que buscava dialogar com docentes que atuam na educação básica. O entrelaçamento dessas etapas, aqui desenvolvido, visa a compreender o trânsito estabelecido entre a norma e a materialização da política educacional inclusiva no cotidiano da escola, perpassado, destacadamente, pelos imaginários sociais sobre a deficiência. Assim, começemos pelo caminho da pesquisa documental, ao longo do qual se buscou captar os ditos e não ditos do aparato legal das políticas de educação inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência.

No decorrer do percurso de construção da pesquisa, foi sendo vislumbrada a importância de se analisar os aspectos legais envolvidos na educação especial na perspectiva da educação

inclusiva, considerando-se a legislação como um marco constitutivo das políticas educacionais. Parte-se do paradigma de que, enquanto instrumentos jurídicos que regulam as ações estatais e coletivas, as legislações não são construídas de forma neutra, tampouco sem ser precedidas de um amplo leque de discussões e influências. Faz-se necessária, assim, uma leitura não ingênua desses documentos, de modo a melhor compreender sua(s) intencionalidade(s) e o que está latente por trás dos incontáveis artigos, parágrafos e incisos. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa documental na qual foram analisados “[...] documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados”, propondo-se a construção de novos conhecimentos e de novas formas de compreensão dos fenômenos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 57).

Essa etapa da pesquisa foi realizada a partir da metodologia de análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011, p. 50); tal metodologia “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é subdividida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise se refere à fase de organização (escolha dos documentos que serão submetidos à análise) e de desenvolvimento de hipóteses e indicadores, os quais fundamentarão, posteriormente, a interpretação dos dados. A exploração do material diz respeito às operações de codificação, com a construção de categorias iniciais, intermediárias e finais, que embasarão a discussão das concepções presentes nos documentos, sejam elas manifestas ou não. Por fim, o tratamento dos resultados faz referência às interpretações e inferências do(a) pesquisador(a). Apresento, a seguir, um quadro contendo uma breve caracterização das legislações que foram analisadas na pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização das legislações pesquisadas

Abrangência internacional (Brasil como signatário)		
Ano	Instrumento normativo	Regulamentação
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Regulamenta plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.
1994	Declaração de Salamanca	Regulamenta princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo.
Abrangência nacional		
Ano	Instrumento normativo	Regulamentação
1996	Lei Federal nº 9.394	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
2001	Parecer CNE/CEB nº 17 Resolução CNE/CEB nº 2	Orienta e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Realiza um diagnóstico e estabelece as diretrizes para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2010	Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais	Visa a apoiar a organização do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular.
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.
2014	Lei Federal nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação.
2015	Lei Federal nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2015	Resolução CNE/CP nº 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores.
2019	Resolução CNE/CP nº 2	
2020	Decreto nº 10.502	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: sistematizado pela autora (2020)

Essas legislações foram selecionadas para compor o *corpus* empírico da pesquisa considerando-se as regras da análise de conteúdo, as quais são a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência (BARDIN, 2011). Sabe-se que, além dessas, há outras legislações em vigor. Todavia, diante dos limites impostos à pesquisa no âmbito do tempo-espaço do mestrado, optou-se pelos documentos elencados no Quadro 1, que representam e embasam as demais legislações estaduais e municipais. Salienta-se que os

documentos de natureza internacional foram inseridos na pesquisa tendo em vista que o Brasil é seu signatário; desse modo, esses documentos têm influência no desenvolvimento das políticas educacionais de inclusão em nosso país. As legislações que se constituíram como fontes de pesquisa foram atualizadas em relação às inclusões e/ou novas redações dadas aos artigos.

Ressalta-se, outrossim, que o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020a) faz-se presente nos horizontes de lei analisados nesta pesquisa, apesar de encontrar-se em suspensão e sob análise do Supremo Tribunal Federal (STF), que julga sua inconstitucionalidade, bem como o possível retrocesso na proteção dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2020b).² Afinal, parece-nos de antemão um dado de pesquisa a perspectiva de que, na atualidade — sob a égide do neoliberalismo e do neoconservadorismo —, os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, por meio de movimentos sociais e representativos, encontrem-se sob ameaça.

Além disso, no desenvolvimento da pesquisa documental, “é importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhe sentido” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61). Desse modo, foram elaboradas algumas questões que subsidiaram a leitura e a interpretação das legislações supracitadas. São elas: como esses documentos abordam a deficiência? O que as legislações versam sobre a educação especial e/ou a educação inclusiva e os seus objetivos? Como é estabelecida a relação entre educação especial e educação básica? Qual é a rede de atendimento que se articula com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva? O que é abordado acerca dos(as) docentes e de sua formação para o trabalho nessa área? Quais são as marcas do neoliberalismo e/ou do neoconservadorismo nessas legislações?

Com base nesses questionamentos, iniciou-se a etapa de exploração do material, fase que é tão complexa quanto estimulante e provocante, pois nos inquieta e nos incita à reflexão. A partir desse processo, foram elencadas categorias iniciais, intermediárias e finais,³ sendo que essas últimas subsidiam as reflexões trazidas no Capítulo 3 desta dissertação. São elas: (1) transformações históricas no imaginário social acerca da deficiência; (2) potencialidades para a inclusão; (3) desafios à inclusão; (4) educação inclusiva; e (5) gestão das políticas públicas.

Feita essa explicação, passo a partilhar a estratégia utilizada para dialogar com os(as) docentes sujeitos da pesquisa. Esse diálogo se mostrou necessário a partir da percepção de que

² O processo eletrônico da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 pode ser acessado no Portal do STF, por meio do endereço eletrônico: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>.

³ O processo de categorização pode ser mais bem compreendido a partir das tabelas construídas para a tabulação dos dados (ver Apêndice A).

a educação inclusiva não se materializa apenas por meio do aparato legal: ela demanda também a atuação de diversos grupos sociais e, entre eles, destacam os(as) educadores(as).

Dessa forma, para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, utilizei um questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 98), o “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Esse instrumento também se mostrou uma possibilidade de dialogar com os sujeitos da pesquisa em tempos pandêmicos: tal contexto influenciou a definição dos percursos metodológicos, por isso o questionário foi aplicado por meio de uma plataforma *on-line*.

Os sujeitos da pesquisa são docentes que atuam em instituições públicas de educação básica da rede regular de ensino. Optou-se pela rede pública devido à premissa de que a educação pública é um princípio republicano e um espaço democrático, direito de todo cidadão e dever do Estado, como determinam a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e diversas outras legislações nacionais. Além disso, para participar da pesquisa, eram requisitos ter lecionado para alunos(as) que compõem o público-alvo da educação especial e ter assistido ao seriado televisivo *The good doctor*.

Talvez esse último requisito cause certa estranheza. Explico: no instrumento de coleta de dados utilizado, foi realizada uma articulação entre questões relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o seriado televisivo, que retrata o cotidiano de um jovem médico em formação diagnosticado com TEA e síndrome de Savant. Destarte, essa interlocução busca trazer à dissertação um viés de realidade — mesmo que midiática —, objetivando dar concretude e maior riqueza ao texto e aproximá-lo do cotidiano vivenciado pelas pessoas com deficiência e pelos demais atores com que elas se encontram na vida coletiva, especialmente nos espaços formativos. Essa decisão metodológica também foi embasada pela ideia exposta por Pagni (2019, n.p.), que faz a seguinte afirmação:

[...] diante dos limites conceituais que enfrentamos, especialmente para cartografar a enunciação discursiva desse outro sobre quem falamos — as formas de vida deficientes —, sobre quem uma série de formas de violência se voltam, parece-nos necessário recorrer a algumas cenas [...], para que essa provocação saia de um registro racionalizante restrito de escrita e adentre a uma ordem dos afetos.

É nesse sentido que busco trazer algumas das cenas apresentadas em *The good doctor* e, adentrando na “ordem dos afetos”, como escreve Pagni (2019, n.p.), fomentar uma maior sensibilização para a discussão dos diversos questionamentos que compõem a escrita. Trata-se,

assim, de um convite para o diálogo e, principalmente, para um novo olhar ao outro e à diferença que ele representa.

Nessa etapa, também foi utilizada a análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011), para subsidiar a análise dos dados trazidos pelos(as) docentes que participaram como sujeitos da pesquisa. O questionário (Apêndice B) buscou desvelar algumas inquietações: qual é o perfil do(a) professor(a) que respondeu ao questionário? Qual é a percepção docente acerca da deficiência quando esta é veiculada na mídia? Qual é a percepção docente sobre a deficiência no cotidiano escolar? Qual é a percepção docente acerca da autonomia das pessoas com deficiência? Como os(as) professores(as) veem a sua formação para o trabalho com os(as) alunos(as) que são o público-alvo da educação especial? Essas questões serão debatidas no Capítulo 4 desta escrita.

Por fim, salienta-se que inicialmente foi realizado um teste com o questionário, por meio da sua aplicação a um grupo reduzido de docentes, a fim de verificar a pertinência do instrumento de coleta de dados em responder aos seus objetivos. A versão oficial contou com a participação de 75 docentes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo e está registrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 37287220.0.0000.5342.

3 DISCURSOS LEGAIS: DESVELANDO AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

A sociedade, dinâmica como é, não tem estabelecidas *a priori* formas estáticas do fazer educação. São os desejos e eventos da vida coletiva que mobilizam processos de conservação e/ou transformação das práticas sociais, políticas e pedagógicas. Nesse sentido, com o passar do tempo, a educação voltada às pessoas com deficiência foi sistematicamente debatida e reavaliada, o que deu origem a diferentes respostas às demandas apresentadas. Foi nessa tessitura que passamos da lógica da exclusão para a ideia de integração e que, atualmente, vivenciamos a perspectiva da inclusão, que se fundamenta no reconhecimento da diversidade humana.⁴

Esses deslocamentos não ocorreram sem tensões, havendo a participação ativa de movimentos sociais e o desenvolvimento de pesquisas científicas, assim como a constituição de legislações (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). Desse modo, no contexto atual, temos uma educação que visa à inclusão escolar, sendo esta construída por meio de um processo histórico e coletivo. Todavia, assim como as demais estratégias adotadas em outros momentos da nossa história, esse contorno contemporâneo dado ao fazer educação para — e com — as pessoas com deficiência deve ser amplamente discutido de forma crítica e reflexiva. Ademais, é importante lembrar que esse fazer também tem intencionalidades incutidas nele, como todo fazer humano, e que se encontra inserido e influenciado pela conjuntura política e social mais ampla.

Por conta disso, neste capítulo busca-se desvelar os imaginários sociais que permeiam os discursos e narrativas presentes nas legislações da área da educação especial em vigor no Brasil, avaliando quais são as suas implicações para as políticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que “o imaginário social torna-se inteligível e comunicável através da produção dos ‘discursos’ nos quais e pelos quais se efectua a reunião das representações colectivas numa linguagem” (BACZKO, 1985, p. 311).

Para analisar os *discursos* legais e desvelar os imaginários sociais que os permeiam, realizei uma pesquisa documental, cujo processo metodológico, assim como as legislações estudadas (Quadro 1), já foi explicitado no capítulo anterior. A partir da metodologia de análise

⁴ A integração difere da perspectiva da inclusão, tendo em vista que “na integração a pessoa com deficiência deve se adaptar às instituições sociais, buscando se equiparar aos chamados normais. Já na proposta da inclusão, são as instituições e demais espaços sociais que devem [...] buscar, de fato, atender e se adaptar às pessoas com deficiência” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1109).

de conteúdo, foram elencadas as categorias iniciais, intermediárias e finais. O quadro a seguir (Quadro 2) apresenta as categorias resultantes desse processo. Em seguida, partiremos para a análise das categorias finais.

Quadro 2 – Análise de conteúdo (documentos legais)

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS	
De “clientela” à “pessoa com deficiência”: as transformações conceituais e de paradigma que transversalizam a legislação	Transformações históricas no imaginário social acerca da deficiência	Transformações históricas no imaginário social acerca da deficiência	
Dívida social com as pessoas com deficiência, tendo em vista os processos históricos de exclusão e a herança segregacionista			
Garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência, com a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação e de aprendizagem	Garantia dos direitos das pessoas com deficiência	Potencialidades para a inclusão	
Garantia de liberdade e autonomia às pessoas com deficiência			
Proteção das pessoas com deficiência e de seus direitos humanos e sociais			
Promoção da equidade e defesa da justiça social			
Respeito e compromisso ético-político com os direitos humanos, sociais e políticos das pessoas com deficiência			
Garantia da igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas			
Princípio da inclusão/inclusão plena			
Movimentos sociais e organizações representativas de pessoas com deficiência			Protagonismo das pessoas com deficiência e de seus movimentos representativos
Participação na comunidade e protagonismo social			
Reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade humana	Reconhecimento e valorização da diversidade humana, combatendo a discriminação e os estereótipos		
Princípio da não discriminação e do combate aos estereótipos e			

preconceitos motivados pela deficiência		
Invisibilidade e/ou fragilidade da discussão em algumas legislações	Fragilidades e desafios para a plena inclusão das pessoas com deficiência	Desafios à inclusão
Percepção negativa da deficiência como impedimento, dificuldade, limitação e/ou restrição		
Patologização da diferença		
Constituição social da deficiência a partir de barreiras sociais que restringem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade		
Conservação de heranças do processo histórico de exclusão das pessoas com deficiência		
Interseccionalidade das questões relativas à discriminação contra pessoas com deficiência		
Abertura à possibilidade de a educação especial se dar em serviços, classes e escolas especializadas		
Transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação	Acesso das pessoas com deficiência às políticas educacionais	Educação inclusiva
Função social da educação		
Sistema educacional inclusivo		
Currículo funcional e terminalidade específica		
Aprendizado ao longo de toda a vida		
Direito fundamental de todas as pessoas à educação		
Garantia do atendimento educacional especializado e da implantação de salas de recursos de forma não substitutiva à escolarização		
Papel da família e da comunidade na efetivação da educação inclusiva		
Formação e orientação para o trabalho, com vistas à inserção produtiva das pessoas com deficiência		

Inserção no mundo do trabalho de forma justa e equânime		
Formação dos(as) profissionais da educação para o atendimento às pessoas com deficiência	Docência na e para a educação inclusiva	
Protagonismo docente		
Condições de trabalho dos(as) docentes		
Importância do trabalho docente e do trabalho em equipe		
Articulação entre o(a) professor(a) do atendimento educacional especializado (AEE) e o(a) professor(a) das classes comuns		
Responsabilidade estatal na formação docente		
Estratégias de controle e regulação do Estado		Paradigmas para a gestão das políticas públicas
Cooperação e solidariedade internacional		
Desenvolvimento de pesquisas e parcerias com instituições de ensino superior		
Parcerias público-privadas		
Voluntariado no apoio à inclusão escolar		
Desempenho e sucesso escolar		
Adaptação razoável		
Eficácia e eficiência do sistema educativo (custo-qualidade)		
Paradigma capitalista na educação		
Interdisciplinaridade e intersetorialidade da educação com as demais políticas públicas	Interdisciplinaridade e intersetorialidade da educação com as demais políticas públicas	

Fonte: sistematizado pela autora (2020)

3.1 Transformações históricas no imaginário social acerca da deficiência

Com o desafio de analisar documentos legais da área da educação inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência, a pesquisa que deu origem a esta escrita percorreu o período histórico de 1990 a 2020, compreendendo um intervalo de 30 anos. Nesse percurso de pesquisa, pôde-se compreender transformações que ocorreram no imaginário social acerca da deficiência ao longo desses anos, considerando o dinamismo com que as narrativas sociais e, neste caso, os discursos legais movimentam-se na história humana.

Um primeiro aspecto a ser observado diz respeito à própria nomenclatura que designa as pessoas com deficiência nas diferentes legislações. Tal nomenclatura foi se transformando com o passar do tempo. De acordo com Esquinsani e Dametto (2020, p. 3),

[...] chama a atenção a frequente troca de termos para designar diagnósticos de ordem cognitiva, física, comportamental e psíquica, bem como a renovação periódica das terminologias científicas que se destinam a nomear as diversas especificidades que acometem o desenvolvimento humano.

Assim, no âmbito legal, passou-se da ideia de “clientela da educação especial” (BRASIL, 1996, 2001) à “pessoa com deficiência” (BRASIL, 2008, 2009, 2014, 2015a), polos entre os quais diferentes conceitos transmutaram — entre estes, destaco “pessoas portadoras de deficiência” (UNESCO, 1990), “crianças que têm necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994) e “portadores de deficiências detectáveis” (BRASIL, 2001).

Tais transformações, longe de significarem apenas alterações no léxico, denotam o paradigma que transversaliza tais documentos legais e, conseqüentemente, as políticas públicas em seus contextos sócio-históricos. Isso ocorre porque, detrás de cada narrativa, tem-se uma *intencionalidade discursiva*. Afinal, “considerando a historicidade de uma produção discursiva [...], utilizar um ou outro termo para designar uma situação ou uma condição que se entende atípica implica em desnudar — ao menos nas palavras — o entendimento de uma determinada sociedade histórica” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2020, p. 11).

Outrossim, Diniz (2012) traz à discussão as mudanças históricas nos modos de conceber a deficiência, desvelando características do modelo médico e do modelo social de deficiência — este último subdividido em primeira e segunda geração. De acordo com a antropóloga, no modelo social de compreensão da deficiência, esta adquiriu um caráter político, no qual “[...] termos como ‘pessoa portadora de deficiência’, ‘pessoa com deficiência’, ‘pessoa com necessidades especiais’, e outros agressivos, como ‘aleijado’, ‘débil mental’, ‘retardado’, ‘mongoloide’, ‘manco’ e ‘coxo’ foram colocados na mesa de discussão” (DINIZ, 2012, p. 20-

21), com o posterior abandono das expressões sabidamente pejorativas. Ademais, ressalta-se que não é tão recente a discussão sobre os modos mais apropriados de conceituar a deficiência: em 1993, de acordo com Diniz (2012), houve alterações nas nomenclaturas adotadas pelo primeiro periódico destinado aos estudos sobre deficiência:

Para justificar a importância da atenção à linguagem, os editores traçaram um paralelo com a vigilância conceitual que os movimentos de mulheres e de minorias raciais promoveram contra expressões sexistas e racistas. Segundo os editores, era importante que os estudos sobre deficiência assumissem compromissos semelhantes (DINIZ, 2012, p. 33).

Para subsidiar essa análise, retomando a perspectiva legalista, convido-o(a) para que façamos uma breve interlocução com o campo da linguística. Marquezan (2008, p. 465), ao investigar o discurso da legislação sobre as pessoas com deficiência a partir da perspectiva da análise de discurso, afirma que “a lei, ao funcionar como um discurso, carrega a marca da incompletude que é constitutiva da linguagem e do sujeito. Sendo discurso, ela realiza a inscrição histórico-ideológica das posições-sujeitos, isto é, demarca um território de onde o sujeito vai/pode significar”.

Ademais, de acordo com Marquezan (2008, p. 471), “o jogo com palavras vindas de formações discursivas distintas e com diferentes historicidades faz aparecer o político e o histórico na língua”. Mesmo que em algumas legislações não haja repetição de estruturas linguísticas idênticas, como é o caso das expressões “pessoa portadora de deficiência” e “educandos com necessidades especiais”, a investigação supracitada denota que “as formulações encaminham para uma repetição de sentido, ou seja, ambas [se] referem à falta, à ausência, [a]o especial e, assim, não ultrapassa[m] a fronteira da formação discursiva do discurso médico” (MARQUEZAN, 2008, p. 474).

A produção de Marquezan (2008) traz importantes contribuições para a discussão sobre os sentidos e intencionalidades carregados pelos conceitos presentes nos documentos legais. Todavia, dado o ano de sua construção teórica, não abarca a análise das legislações mais recentes do campo da educação inclusiva. Apesar disso, o autor faz uma breve referência à inclusão do termo “pessoa”, associado ao termo “deficiência”, como uma estratégia para demarcar o caráter de humanidade e dignidade dos sujeitos com deficiência, incluindo-os no espaço da cidadania — estratégia que se choca, assim, com a ideia de “portador”. Nesse contexto, valida-se o pressuposto de que diferentes paradigmas permeiam tais documentos, possibilitando transformações nos modos de enxergar e valorar a deficiência. Todavia, é importante demarcar que “[...] não basta mudar os termos, é necessário mudar o que se quer

fazer com esses termos, a que eles servem, pois se sua intenção continuar sendo a de excluir ou de desqualificar, logo eles assumirão um novo sentido, tornando-se pejorativos” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2020, p. 12).

Da mesma forma, a análise das legislações possibilitou a compreensão da dimensão da dívida social com as pessoas com deficiência, tendo em vista os processos históricos de exclusão a que esse grupo foi submetido, bem como a herança segregacionista, que segue sendo reproduzida. Nesse sentido, ao fundamentar a constituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, ressalta que, “percorrendo os períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber”, em um contexto que se denomina “*pedagogia da exclusão*” (BRASIL, 2001, p. 19, grifo nosso). O mesmo documento pontua que as pessoas com deficiência foram vistas historicamente como doentes e incapazes, encontrando-se em desvantagem social e “ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular [...] e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação” (BRASIL, 2001, p. 19). Daí advém a concepção de “*dívida social a ser resgatada*” (BRASIL, 2001, p. 22, grifo nosso).

Destacam-se dois importantes aspectos nesse excerto. O primeiro se refere à ideia de que a pessoa com deficiência é alguém que demanda a caridade de outrem, noção ainda bastante reforçada na visão estereotipada de deficiência como incapacidade e sujeição, o que culmina na perpetuação do *capacitismo*. O segundo aspecto, estreitamente relacionado ao anterior, diz respeito à compreensão dos direitos sociais das pessoas com deficiência, que lhes foram negados ao longo de um longo período da história. Assim, cabe à sociedade atual a reparação efetiva de tal violação, ceifando a reprodução da segregação e construindo políticas públicas que fomentem verdadeiramente a inclusão social.

Todavia, ao fazer referência aos processos sócio-históricos excludentes, é importante salientar que a história não se dá de modo retilíneo: movimentos políticos que representam avanços coexistem com aqueles que representam retrocessos. Dessa forma, o tempo cronológico não significa necessariamente o avanço na perspectiva inclusiva, relacionado ao ideário de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Exemplifica-se tal dimensão com o Decreto nº 10.502, de 2020, que “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020a, n.p.), o qual, seguindo uma lógica neoconservadora, é apontado por especialistas da área como um retrocesso no campo da educação inclusiva.

Partindo dessa perspectiva, e compreendendo as legislações como documentos que oficializam narrativas e discursos sociais — os quais, por sua vez, são construídos historicamente —, pode-se reconhecer as transformações nos imaginários sociais acerca da deficiência e do atendimento às pessoas com deficiência, em um percurso em que se encontram tanto avanços quanto retrocessos. Assim, para além de considerar o tempo histórico, devemos questionar qual é o enfoque que prevalece na narrativa legal, bem como se tal enfoque adota a perspectiva garantidora de direitos às pessoas com deficiência. É a partir dessa reflexão que poderemos identificar as potencialidades e os desafios à inclusão desse grupo social.

3.2 Potencialidades para a inclusão de pessoas com deficiência

No Brasil, vem se constituindo um amplo aparato legal que visa a legislar o atendimento às pessoas com deficiência, a nível tanto federal quanto internacional (em normas das quais o país é signatário). No processo de análise dos documentos abarcados por esta pesquisa, buscou-se realizar uma leitura crítica e questionadora, afastando-se de uma percepção ingênua sobre os discursos que permeiam a documentação contemplada. Todavia, isso não exclui o reconhecimento das importantes conquistas na garantia dos direitos das pessoas com deficiência representadas pela legislação em vigor.

É nesse sentido que se pode apontar para uma série de questões — explícitas ou implícitas — que integram a legislação e atuam como potencialidades para a inclusão de pessoas com deficiência. Entre elas, destacam-se: garantia da acessibilidade, com a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação e de aprendizagem; garantia de liberdade e autonomia; proteção das pessoas com deficiência e de seus direitos humanos e sociais; promoção da equidade e defesa da justiça social; respeito e compromisso ético-político com os direitos humanos, sociais e políticos das pessoas com deficiência; garantia de igualdade de condições e oportunidades em relação às demais pessoas; e, por fim, o próprio princípio da inclusão, descrito em algumas legislações como objetivo de *inclusão plena*. Passemos agora à discussão desses aspectos.

A acessibilidade é um princípio assegurado por diversas das legislações pesquisadas. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, reforçam a importância do acesso de todas as pessoas à educação. A primeira determina, em seu art. 3º, que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a *igualdade de acesso à educação* aos portadores de todo e

qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”; além disso, “os *preconceitos e estereótipos* de qualquer natureza devem ser eliminados da educação” (UNESCO, 1990, n.p., grifo nosso). A segunda, em seu art. 2º, faz referência a uma educação inclusiva, que atinja o objetivo da educação para todos: “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994, p. viii).

Por sua vez, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Decreto nº 6.949, tem como um de seus princípios a acessibilidade, que é concebida de forma ampliada: “[...] acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009, n.p.). No âmbito das legislações nacionais, identifica-se um caminho que vai do *acesso* à escola, passando pela ideia de acessibilidade na infraestrutura física e, por fim, chegando até essa visão ampliada de acessibilidade, na qual se objetiva a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação e de aprendizagem às quais possam estar sujeitas as pessoas com deficiência. Ressalta-se, todavia, a importância de estarmos sempre atentos aos movimentos retrógrados e conservadores existentes em nossa sociedade, que ameaçam direitos já conquistados coletivamente. Para tanto, é importante o fortalecimento dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, aspecto sobre o qual dialogaremos em breve.

Um segundo aspecto diz respeito à garantia legal da liberdade e da autonomia das pessoas com deficiência. Todavia, aqui se percebe uma linha tênue entre potencialidade e desafio: alguns documentos legais trazem essa discussão de forma muito tímida, e outros não o fazem de modo algum, a exemplo do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011). Entre as leis analisadas, tais temáticas encontram respaldo especialmente no Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) e na Lei Federal nº 13.146 (BRASIL, 2015a), nas quais tais princípios transversalizam diferentes discussões acerca dos direitos das pessoas com deficiência. No decorrer da pesquisa realizada, pôde-se perceber que isso não se deu por acaso, e sim por, no mínimo, duas motivações. A primeira delas é que a discussão acerca das liberdades e da autonomia de pessoas com deficiência ainda envolve certa ambiguidade; tensionam-se diferentes posicionamentos, como veremos no próximo capítulo, em que analisaremos a perspectiva docente de trabalho na educação inclusiva. Já a segunda motivação refere-se ao fato de que as legislações supracitadas (Decreto nº 6.949 e Lei Federal nº 13.146) são excepcionalmente progressistas, em um viés de garantismo dos direitos das pessoas com deficiência.

Essa abordagem garantista também ascendeu, na análise das legislações, como potencialidade para a inclusão social, fomentando tanto a proteção das pessoas com deficiência quanto o resguardo, o respeito e o compromisso ético-político com os direitos humanos, sociais e políticos desse grupo — discussão que se fez ora explícita, ora implicitamente. Devido ao escopo das legislações analisadas, próprias da área educacional — com exceção do Decreto nº 6.949 e da Lei Federal nº 13.146, que são construídos de modo mais amplo —, o direito à educação é fundamentalmente demarcado. Nesse campo, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 parte de uma concepção ampliada de direito à educação ao considerar que “a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação” (BRASIL, 2015b, n.p.). Todavia, essa resolução foi revogada e substituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que, embora contemple brevemente a discussão sobre os direitos humanos, não menciona a educação *em e para* tais direitos (BRASIL, 2019).

Ademais, a afirmativa legal não se restringe ao direito à educação. O Decreto nº 6.949 reafirma a universalidade dos direitos humanos e define, em seu art. 2º, a *discriminação por motivo de deficiência* como:

[...] qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro (BRASIL, 2009, n.p.).

Partindo de tal perspectiva, o documento discorre acerca de diversos direitos das pessoas com deficiência, entre eles os direitos: à vida; ao reconhecimento igual perante a lei; à liberdade; à segurança; à prevenção contra a exploração, a violência e o abuso; à vida independente e à inclusão na comunidade; à liberdade de expressão e de opinião; à saúde; ao trabalho; à participação na vida política e pública; e à participação na vida cultural e nas esferas de recreação, lazer e esporte (BRASIL, 2009).

Por sua vez, a Lei Federal nº 13.146 — Estatuto da Pessoa com Deficiência — indica em seu art. 1º que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015a, n.p.). Em seu art. 8º, essa lei determina o seguinte:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à

liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015a, n.p.).

Tais afirmações legais representam importantes avanços na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e devem ser efetivadas na prática cotidiana por meio do desenvolvimento de políticas públicas que promovam a equidade e a justiça social — dois princípios que também estão presentes, embora timidamente, nas narrativas de algumas das legislações analisadas. Outro aspecto presente nas legislações, já de maneira menos tímida, é a garantia da igualdade de condições e oportunidades em relação às demais pessoas.

Cabe aqui estabelecermos uma relação entre os conceitos de *igualdade* e *equidade*. Para Azevedo (2013, p. 131), “igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a entificação de sociedades que se querem justas”. Nesse sentido, Azevedo (2013) desenvolve uma importante reflexão acerca do papel tanto da igualdade quanto da equidade para a construção de políticas públicas — e, em especial, políticas educacionais — que primem pela justiça social. Retomando ideias de Marx e Bourdieu, Azevedo (2013, p. 140, grifo do autor) afirma que, “se a escola (ação educacional de Estado) for indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais, o *status quo* de desigualdade e iniquidade não será posto em questão”. Ele ainda salienta a importância da construção de políticas equitativas, especialmente no contexto capitalista, guiado pela lógica do mercado.

Nesse sentido, pôde-se perceber ao longo da pesquisa que o ideário de igualdade tem um lugar fortemente demarcado na legislação e que, mesmo que a ideia de equidade seja apresentada com maior brevidade, ela constitui importante avanço legal para a construção de uma sociedade mais justa. Um exemplo é o Decreto nº 6.949, que afirma, em seu art. 5º, que “[...] as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias” (BRASIL, 2009, n.p.). Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5) afirma que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

De tal modo, parte-se da concepção de que igualdade e equidade são valores inalienáveis para uma educação que objetiva ser inclusiva. E, por fim, destaca-se na legislação o próprio

princípio da inclusão, que em alguns dos documentos analisados é apontado como objetivo de *inclusão plena*. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “o movimento mundial pela inclusão é uma *ação política, cultural, social e pedagógica*, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, n.p., grifo nosso).

E não há como se falar em inclusão sem considerar a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade e em suas comunidades. A pesquisa também identificou a reafirmação legal do protagonismo das pessoas com deficiência e de seus movimentos representativos, o que coaduna com o *slogan* destes últimos: “Nada sobre nós sem nós”. É nesse contexto que o Decreto nº 6.949 determina que os Estados promovam “ativamente um ambiente em que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]” (BRASIL, 2009, n.p.). Afinal, “na construção de uma sociedade mais plural, é preciso, sobretudo, diálogo e não dá para dialogar sem representatividade” (SILVA, 2020, p. 7). Nesse sentido:

Gradativamente, movimentos sociais são formados e compreendem a conquista de novos espaços como resultado de ações independentes da iniciativa estatal; contudo, tal postura não exime a responsabilidade administrativa por omissão do Poder Público diante da existência de um arcabouço normativo internacional e local, onde políticas públicas podem e devem ser exigidas no caminho da ampliação de tais direitos (ALVES, 2020, p. 9).

Ainda no âmbito das potencialidades para a inclusão das pessoas com deficiência, encontram respaldo em algumas das legislações pesquisadas as ideias de reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade humana, bem como o princípio da não discriminação e do combate aos estereótipos e preconceitos motivados pela deficiência. Pode-se explicitar tal questão por meio do Decreto nº 6.949, o qual, ao refletir acerca dos direitos das pessoas com deficiência, reconhece tanto a diversidade desse público quanto o fato de que a discriminação por motivo de deficiência se configura como violação à dignidade e ao valor humano (BRASIL, 2009). Para além disso, esse decreto reafirma o reconhecimento da potencialidade das pessoas com deficiência e de suas contribuições para a construção de comunidades diversas e para o bem-estar comum. O mesmo documento prevê ainda medidas para a conscientização acerca do tema, entre as quais destaca-se, no art. 8º, a promoção de “percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009, n.p.).

Nesse andarilhar pelas possibilidades e garantias legisladas, pôde-se vislumbrar que muito já se avançou em relação às percepções acerca da deficiência e ao modo de construir políticas públicas para as pessoas com deficiência — ou, melhor dizendo, *com* essas pessoas. Esses avanços também dizem respeito à transformação sócio-histórica no imaginário e na representação social, que partiram da concepção de deficiência como anormalidade a ser isolada em direção a uma concepção fundamentada nos direitos humanos. No entanto, no caminho rumo ao horizonte da inclusão, ainda encontramos muitos desafios.

3.3 Desafios à inclusão de pessoas com deficiência

Os discursos, permeados por imaginários sociais, contêm em si modos de enxergar e de estar no mundo. Não são neutros e, desse modo, sua análise também não pode sê-lo. Tomando como horizonte a perspectiva da inclusão plena, com a valorização dos diferentes saberes e do protagonismo dos sujeitos sociais em sua diversidade, pode-se trazer para a discussão, assim como as potencialidades, os desafios postos nos documentos legais para a inclusão das pessoas com deficiência em suas comunidades e na sociedade como um todo. Se antes elencamos alguns direitos garantidos no arcabouço legal, agora cabe perguntar: o que a lei deixa de garantir?

É possível iniciar essa discussão afirmando que as intencionalidades estão presentes tanto nos ditos quanto nos *não ditos*, haja vista que, na análise das legislações, percebeu-se a fragilidade — e, em algumas delas, a própria invisibilidade — de questões inerentes aos processos de inclusão das pessoas com deficiência. A decisão ético-política do silenciamento e/ou da fragilidade da discussão, dada a histórica exclusão desse grupo social, reflete um posicionamento que adentra as políticas públicas. Pode-se exemplificar tal fragilidade a partir de dois importantes documentos que norteiam a execução das políticas educacionais brasileiras: a Lei Federal nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei Federal nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação.

A Lei Federal nº 9.394 é um documento que contém 92 artigos, e até o art. 57 há uma única menção à educação especial, a qual aponta que ela é dever do Estado, no âmbito da educação pública. No art. 4º, inciso III, essa lei trata do “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, n.p., grifo nosso). Somente no Capítulo V — Da educação especial inicia-se a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência, denominadas *clientela* da educação especial, e novamente indica-se a possibilidade

de que a educação especial ocorra em classes e escolas especializadas. Salienta-se que esse é o último capítulo do Título V — Dos níveis e das modalidades de educação e ensino.

A Lei Federal nº 13.005, instituída passados quase 20 anos da aprovação da Lei Federal nº 9.394, ainda compartilha com esta a fragilidade da discussão acerca da educação de/para/com pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo que, brevemente, faz referência à transversalidade da educação especial na educação básica, o Plano Nacional de Educação estabelece uma meta específica para a educação especial — Meta 4 —, que pouco se articula com as demais. Além disso, essa mesma meta, na estratégia 4.8, mantém a possibilidade de a educação especial se dar em classes, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados, ao mesmo tempo que apresenta como estratégia “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014, n.p., grifo nosso). Essa contradição soma-se a outras que, na tessitura de uma leitura e uma análise críticas da lei, reverberam.

Em contrapartida, os *ditos* também expõem desafios a um horizonte inclusivo, a começar pela percepção negativa da deficiência como impedimento, dificuldade, limitação e/ou restrição, bem como pela patologização da diferença. Podemos elencar, a título de exemplificação, uma série de ocorrências nas legislações analisadas que denotam tal perspectiva. O Parecer CNE/CEB nº 17, por exemplo, indica que são *portadores* de deficiência os

[...] alunos que apresentam significativas *diferenças* físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em *necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas* (BRASIL, 2001, p. 22, grifo nosso).

O mesmo documento afirma que os alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: *dificuldades* acentuadas de aprendizagem ou *limitações* no processo de desenvolvimento [...]; *dificuldades* de comunicação e sinalização *diferenciadas* dos demais alunos [...]” (BRASIL, 2001, p. 39, grifo nosso). Há, nesse contexto, a proeminência de uma visão negativista da deficiência (enquanto limitação e dificuldade), bem como a patologização da diferença entre os sujeitos sociais, partindo-se de uma perspectiva bionormativa sobre os modos de ser e estar no mundo — e, em consequência, na escola.

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, embora traga muitos avanços para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, tende a reafirmar a perspectiva negativista da deficiência ao enunciar que:

Art. 2º [...] – § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
 I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
 II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
 III – a limitação no desempenho de atividades; e
 IV – a restrição de participação (BRASIL, 2015a, n.p.).

Percebe-se, assim, que tal legislação tem uma abordagem mais ampla e que, ao considerar os fatores externos (sociais, ambientais e de participação), não individualiza a deficiência. Todavia, concomitantemente a isso, foca a percepção negativa da deficiência como impedimento, limitação e/ou restrição.

Algumas das legislações também apresentam reflexões e questões acerca das limitações impostas pela sociedade às pessoas com deficiência. Em legislações mais recentes e críticas, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (art. 2º), a própria definição de pessoa com deficiência a caracteriza como “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, *em interação com uma ou mais barreiras*, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a, n.p., grifo nosso). Ocorre, portanto, a constituição social da deficiência a partir de barreiras que restringem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Pode-se ainda destacar a sustentação teórica apresentada por Vygotsky (1997, p. 18), que, ao discutir a deficiência a partir de um viés social crítico, afirma que “a própria ação da deficiência sempre resulta secundária, indireta, refletida. [...] A criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe, sim, as dificuldades que derivam da mesma. A consequência direta da deficiência é o declínio da posição social dessa criança”.

Ademais, mencionou-se anteriormente a *dívida social* que se tem com as pessoas com deficiência. Mas há ainda documentos legais que fazem referência à conservação, na sociedade atual, de heranças do processo histórico de exclusão desses sujeitos. Essa herança segregacionista atua, nesse sentido, como um grande desafio para a plena participação de tais sujeitos sociais. Uma forma de materialização dessa herança é a perspectiva de *piedade* em relação às pessoas com deficiência, a qual as desvaloriza em sua integralidade e em sua constituição enquanto sujeitos de direitos. Como pontua o Parecer CNE/CEB nº 17, “nada terá sido feito se, no exercício da educação e da formação da personalidade humana, o esforço permanecer vinculado a uma atitude de comiseração, como se os alunos com necessidades

educacionais especiais fossem dignos de piedade” (BRASIL, 2001, p. 24). Essa é uma das faces do *capacitismo*, ou seja, do preconceito e da discriminação social contra pessoas com deficiência. Já o Decreto nº 6.949 reafirma que, apesar de uma série de acordos internacionais, legislações e instrumentos desenvolvidos em diversos momentos históricos, as pessoas com deficiência seguem enfrentando barreiras para a plena participação social, bem como violações de direitos humanos, em diversas partes do mundo (BRASIL, 2009).

Além disso, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirma-se a existência de uma herança segregacionista que permeia as políticas educacionais inclusivas. Esse documento normativo avalia que, com o desenvolvimento de legislações nessa área, foram conquistados avanços para a educação das pessoas com deficiência, porém manteve-se a possibilidade de uma educação substitutiva ao ensino regular, o que é encarado como um desafio à efetivação da inclusão, pois, “[...] ao [se] admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não [se] potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino” (BRASIL, 2008, p. 8). Até mesmo as leis mais recentes, como o supramencionado Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020a), abrem espaço para — e, neste caso específico, estimulam — a existência de classes e escolas especializadas no atendimento às pessoas com deficiência.

No campo das políticas educacionais, é fácil perceber que as legislações, em sua maioria, ainda mencionam a possibilidade de a oferta da educação especial se dar em serviços, classes e escolas especializadas. Ou seja, reafirma-se legalmente a segregação das pessoas com deficiência nos espaços educacionais. Pode-se pontuar que tal dimensão resulta do processo histórico de exclusão e opressão da deficiência, que historicamente foi confinada à vida privada, em um contexto de silenciamento (DINIZ, 2012).

Outro aspecto incluído na legislação é a interseccionalidade das questões relativas à discriminação contra pessoas com deficiência. O Decreto nº 6.949, em seu preâmbulo, faz referência a esse tema ao discutir as diversas discriminações que pessoas com deficiência podem sofrer por questões outras de suas vidas:

[...] difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição (BRASIL, 2009, n.p.).

É nesse sentido que o referido decreto, além de incluir questões que fazem referência a todas as pessoas com deficiência, demarca um espaço para discussões urgentes e necessárias

que dizem respeito às especificidades que afetam mulheres e crianças com deficiência, reconhecendo os riscos cotidianamente enfrentados por tais grupos na garantia de seus direitos. Essa discussão também ocorre em debates teóricos. As teóricas da segunda geração do modelo social de compreensão da deficiência, desenvolvendo uma crítica feminista, “[...] mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade” (DINIZ, 2012, p. 59).

A partir do que foi exposto nesta seção, pode-se afirmar que, apesar dos avanços e das garantias legais na defesa dos direitos humanos e da dignidade das pessoas com deficiência, ainda são muitos os desafios que permeiam as narrativas e discursos legislativos para a efetivação do princípio de inclusão plena. Também se nota que esses desafios perpassam a visão de mundo dos sujeitos e as estratégias adotadas por eles — e por nós enquanto seres sociais — ante a diferença e a pluralidade humanas.

3.4 Educação inclusiva

Como a discussão anterior se findou apontando para o viés segregacionista que ainda permeia as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, é necessário também trazer à pauta os paradigmas legais que visam ao desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo e as estratégias para a sua estruturação. Ainda se discutirá, neste tópico, a docência na e para a educação inclusiva e a relação entre a educação especial — na perspectiva da educação inclusiva — e a formação para o mundo do trabalho.

Podemos iniciar a discussão acerca do sistema educacional inclusivo tratando tanto da concepção da função social da educação quanto do direito fundamental de todas as pessoas de acessá-la, haja vista que a educação se configura, de acordo com a legislação, como um *direito público subjetivo* (BRASIL, 1996). Nesse sentido, entre as contradições que circundam o binômio inclusão-exclusão, destaca-se o fato de que, de modo geral, os documentos analisados reafirmam o direito das pessoas com deficiência de acessar a educação, por meio da construção de sistemas de ensino inclusivos, *preferencialmente* na rede regular de ensino. No prefácio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. iv), Federico Mayor, então diretor-geral da Unesco, afirmou que “a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais [...] não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e econômica, o que implica uma profunda

reforma da escola regular”, para torná-la inclusiva e atuante no combate à discriminação das diferenças.

Na perspectiva da educação inclusiva, “a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (BRASIL, 2001, n.p.). O horizonte não é a tolerância à diferença, e sim a sua valorização e o reconhecimento da sua potencialidade. Para tanto, deve-se considerar também o importante papel desempenhado pela família e pela comunidade na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite todos os seres humanos e valorize a nossa diversidade. Nessa arena, pode-se elencar algumas estratégias legais indicadas para efetivar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva: transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação; currículo funcional e terminalidade específica; aprendizado ao longo de toda a vida; e garantia do atendimento educacional especializado e da implantação de salas de recursos de forma não substitutiva à escolarização.

A transversalidade da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, é pauta de diversas das legislações analisadas, a exemplo da Lei Federal nº 9.394 (BRASIL, 1996), do Parecer CNE/CEB nº 17 (BRASIL, 2001), da Lei Federal nº 13.005 (BRASIL, 2014) e do Decreto nº 7.611, em seu art. 3º, inciso II (BRASIL, 2011), que apresenta como um dos objetivos do atendimento educacional especializado a garantia da transversalidade das ações da educação especial na rede regular de educação básica.

Abre-se um parêntese nessa questão: em relação ao ensino superior, a dimensão da transversalidade da educação especial é pouco discutida, sendo brevemente trazida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na seguinte declaração: “Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 17). Observa-se que, na legislação analisada, quanto mais se avança nas etapas de escolarização formal, a exemplo do ensino superior, mais se reduzem abruptamente as garantias legais asseguradas aos(as) alunos(as) com deficiência.

Retornando à educação básica, há ainda a previsão legal de currículo funcional e terminalidade específica às pessoas com deficiência, como prevê a Lei Federal nº 9.394:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...] (BRASIL, 1996, n.p.).

O Parecer CNE/CEB nº 17 também faz referência a tais currículos, afirmando que, no caso de necessidade de implementação de currículo funcional — para atender às necessidades práticas da vida —, buscar-se-á favorecer “o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade” (BRASIL, 2001, p. 58). Em relação à terminalidade específica, o mesmo documento indica que “o teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mercado de trabalho, seja ele competitivo ou protegido” (BRASIL, 2001, p. 59).

Outro tema discutido nos documentos que norteiam as políticas de educação inclusiva é o *aprendizado ao longo de toda a vida*, expressão amplamente utilizada no Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020a). No entanto, essa expressão não é nova: já estava cunhada desde a Lei Federal nº 9.394 (BRASIL, 1996), a mais antiga legislação nacional analisada nesta pesquisa. Isso denota a manutenção de paradigmas postulados há anos e que vêm sendo reproduzidos nos processos históricos e legais sob a roupagem neoliberal e neoconservadora.

O último ponto elencado se refere ao atendimento educacional especializado e à implantação de salas de recursos. Tais serviços devem ser ofertados às pessoas com deficiência de forma não substitutiva à escolarização, ou seja, às classes regulares. De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 3, grifo nosso),

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, *de forma não substitutiva à escolarização*.

O mesmo documento reafirma ainda que “todos os alunos público-alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidades da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado — AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular” (BRASIL, 2010, p. 6).

Outrossim, em relação à educação voltada às pessoas com deficiência, a legislação apresenta diversas intersecções com o mundo do trabalho. Em sua maioria, essas intersecções focam a educação profissional e a orientação para o trabalho, a fim de viabilizar a inserção produtiva das pessoas com deficiência. Quando se aborda essa temática, deve-se buscar compreender suas relações com o modelo capitalista neoliberal de sociedade em vigor, no qual

o paradigma mercadológico e de produção perpassa as diferentes esferas da vida humana e social. Pagni (2019, n. p.) contribui para essa discussão afirmando que:

O deficiente tem sido objeto de exclusão no ambiente escolar. Historicamente, os argumentos utilizados para tal seriam os de que o deficiente escaparia aos propósitos disciplinares da escola e, ao ser classificado como anormal, deveria ser destinado ao governo de outra instituição que, se não o corrigisse, o privaria da vida social. Mais recentemente, no caso do Brasil e de outros países, tais argumentos sofreram um deslocamento no sentido de buscar a inclusão do deficiente aos dispositivos e às instituições que visam prepará-los [sic] ao exercício de uma função social ou para o mercado de trabalho, muitas vezes, compreendendo que essa seria uma forma de poderem ser introduzidos e integrados ao mundo [...].

Nesse sentido, ao demarcar fortemente o espaço da inserção produtiva, a legislação apresenta a tendência de reproduzir modelos de inclusão pautados pela lógica capitalista, em que os sujeitos se veem mais ou menos valorados a partir do seu potencial de contribuição para a manutenção do sistema. No âmbito dessa discussão, podemos retomar o estudo de Diniz (2012) sobre a primeira geração de teóricos do modelo social de deficiência, os quais passaram a questionar quem se beneficiaria com a segregação das pessoas com deficiência. Segundo Diniz, tais teóricos chegaram a uma resposta a partir do marxismo: “o capitalismo é quem se beneficia, pois os deficientes cumprem uma função econômica como parte do exército de reserva e uma função ideológica mantendo-os na posição de inferioridade” (OLIVER; BARNES, 1998 *apud* DINIZ, 2012, p. 23). Ademais, “para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo” (DINIZ, 2012, p. 24). Assim, mesmo que a pessoa com deficiência não atenda a esse tipo ideal, em uma perspectiva bionormativa, tem um papel delineado no esquema das relações capitalistas de produção.

Para subsidiar essa análise, observa-se que, na Lei Federal nº 13.005 (BRASIL, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação, as metas da educação profissional e da educação profissional técnica de nível médio são, com exceção da meta específica para a educação especial, as que mais fazem referência às pessoas com deficiência. Em contrapartida, a Lei Federal nº 13.146 (BRASIL, 2015a), ao discutir a inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, determina que ela deve ocorrer de forma justa e equânime, considerando os interesses e as potencialidades dos sujeitos em sua diversidade:

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição [...] (BRASIL, 2015a, n.p.).

Desse modo, tal documento dá visibilidade a importantes questões relacionadas ao direito das pessoas com deficiência ao trabalho. Muitas dessas questões não são tratadas em outras legislações da área, embora sejam necessárias para que a inclusão no mundo do trabalho se dê de modo a garantir a dignidade humana e o respeito a todos os sujeitos, independentemente de suas especificidades.

Por fim, outro tópico referente à educação inclusiva diz respeito à formação dos profissionais da educação para o atendimento às pessoas com deficiência. Nesse contexto, apresentam-se questões acerca do protagonismo docente; das condições de trabalho dos(as) docentes; da importância do trabalho docente e do trabalho em equipe; e da articulação entre o(a) professor(a) do AEE e o(a) professor(a) das classes comuns.

A dimensão do trabalho docente está presente em todas as legislações analisadas, em maior ou menor medida, tanto nas internacionais quanto nas federais. Diversos desses documentos reafirmam a responsabilidade estatal de garantir a formação docente para a educação inclusiva. De acordo com a Lei Federal nº 13.146, art. 28, inciso X,

[...] incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015a, n.p.).

São as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019 que regulamentam, em âmbito nacional, as estratégias para a formação docente (BRASIL, 2015b, 2019). Observa-se que a última resolução revogou a do ano de 2015, todavia optou-se por analisar ambas, tendo em vista sua importância para o processo sócio-histórico de constituição das políticas de formação docente.

Nesse sentido, é importante destacar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 cita, em algumas ocorrências, a educação especial como uma das modalidades da educação básica, sem adentrar em suas especificidades. O referido documento declara ainda, em seu art. 5º, inciso VIII, que a formação do profissional do magistério deve possibilitar uma atuação voltada, entre outros aspectos, à “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015b, n.p.); contudo, o texto não menciona o campo da deficiência. A referência à diversidade nessa arena aparece apenas em uma ocorrência, no art.

8º, inciso VIII, em que se anuncia que os(as) egressos(as) de cursos de licenciatura devem estar aptos(as) a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015b, n.p.).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, por sua vez, reafirma a ideia de respeito à diversidade e aos direitos humanos, bem como ressalta, em seu art. 12, inciso V, que a formação inicial de professores deve contemplar “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, n.p.).

O conjunto de legislações que constitui o *corpus* empírico da pesquisa inclui, desse modo, diversas questões e diferentes abordagens acerca da educação inclusiva, que se relacionam com a concepção e a representação que se têm da deficiência. Sua análise, assim, possibilita uma crítica das estratégias adotadas pelas políticas educacionais de inclusão, tanto em suas potencialidades quanto nas contradições que permeiam suas narrativas. Salienta-se, por fim, que essas potencialidades e contradições têm estreita relação com o paradigma que norteia a gestão das políticas públicas e conduz o seu caminhar por uma ou outra direção.

3.5 Gestão das políticas públicas

Para que possamos dialogar acerca da gestão das políticas públicas, é necessário conceituar o sentido dado, nesta produção, a essas políticas. Como aponta Souza (2003, p. 12), “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Todavia, a autora desenvolve a sua reflexão destacando que, ao fim e ao cabo, “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão os resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13). É nesse sentido que, de acordo com Azevedo (2011, p. 17), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

As políticas educacionais, nesse contexto, são caracterizadas como as políticas públicas voltadas à área da educação. Assim, quando se pensa na educação das — e com as — pessoas com deficiência, é importante dedicar-se à reflexão e à crítica dos paradigmas que direcionam a gestão dessas políticas educacionais e, de modo geral, das políticas públicas. Na análise das legislações que constituíram o *corpus* desta pesquisa, tais paradigmas foram sendo

vislumbrados no discurso legal, de modo implícito ou explícito, formando uma teia que interliga a gestão das políticas públicas ao modelo societário produzido e reproduzido em nosso país — o capitalismo neoliberal, permeado por suas relações com o neoconservadorismo.

O discurso presente em tais documentos fomenta as parcerias público-privadas, bem como a cooperação e a solidariedade internacional, para o desenvolvimento de políticas públicas. Daí, cabe questionarmos qual é a influência do mercado privado, bem como dos organismos internacionais, nas políticas de educação inclusiva: como essa relação se dá, em que medida e com quais intencionalidades? Tal questão pode ser analisada de diferentes ângulos; um deles é o apresentado por Brown (2018), que desenvolve um ensaio acerca da construção de uma cidadania sacrificial sob a égide do neoliberalismo. Segundo a autora, uma das marcas do neoliberalismo é a conversão de atividades e sujeitos não econômicos em econômicos — em todas as esferas da vida —, o que leva à transformação de pessoas em *capital humano*. Ademais, a relação entre o público e o privado é transformada, haja vista que o próprio Estado também passa a ser visto como uma empresa. Nessa arena, Brown (2018, p. 22) discorre sobre as parcerias público-privadas:

O tão celebrado mundo das “parcerias público-privadas” [...] expressa uma fusão mais profunda entre Estados e iniciativa privada. Diferentemente de uma mera terceirização, tais parcerias privatizam os ganhos enquanto socializam os riscos e, na medida em que precisam ser lucrativas para os investidores, sujeitam os cidadãos a mais apertos.

Nessa economização da vida, as práticas sociais são despolitizadas e a cidadania passa a ser considerada em uma esfera de sacrifício legitimado — riscos compartilhados — para se alcançar fins econômicos (BROWN, 2018). Outrossim, ao discutir a emergência do capitalismo neoliberal, Negri (2015, p. 60) afirma que “vê-se [...] diminuída a função do Estado ante o avanço dos mercados financeiros e das organizações internacionais que começam a intervir com mais força nas regras do jogo”.

Nesse mesmo sentido, os documentos legais analisados apresentam como estratégia “estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar”, como indicado no Parecer CNE/CEB nº 17 (BRASIL, 2001, p. 38). Ora, a inclusão escolar configura-se como uma política pública de extrema relevância e urgência, que demanda a já mencionada ampla formação dos profissionais da educação para o trabalho na e com a diversidade humana. Logo, o trabalho na área, bem como os(as) trabalhadores(as) do setor, deve ser valorizado e reconhecido, o que perpassa a esfera da profissionalização e a não precarização das relações de trabalho.

A lógica capitalista também adentra os espaços escolares quando se trata da eficácia e da eficiência do sistema educativo (custo-qualidade), bem como da ideia de desempenho e sucesso escolar, que tende à valorização de índices e avaliações em larga escala, os quais não representam necessariamente a real aprendizagem dos sujeitos inseridos nos processos educativos. No escopo da gestão das políticas públicas, também se destacam o desenvolvimento de pesquisas e parcerias com instituições de ensino superior; e a interdisciplinaridade e a intersetorialidade entre as políticas públicas. Em relação a essa última, ressalta-se que várias das legislações analisadas reforçam a importância da intersetorialidade entre diferentes políticas públicas, a exemplo de educação, saúde, assistência social e trabalho, a fim de garantir a plena inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, indaga-se: quais políticas intersetoriais são de fato postas em prática? Como têm se estabelecido os diálogos entre as políticas públicas e o que podemos fazer, enquanto trabalhadores(as), para fomentá-los?

Também pôde-se observar a presença, no discurso legal, da concepção de biopolítica, âmbito em que se expõem algumas estratégias de controle e regulação do Estado. Podemos exemplificar por meio da Lei Federal nº 13.005, que, ao aprovar o Plano Nacional de Educação, faz uma série de referências às pesquisas estatísticas e de monitoramento no campo da educação de pessoas com deficiência. O parágrafo único do art. 4º estabelece que “o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência” (BRASIL, 2014, n.p.). Tal dimensão é retomada em uma das estratégias da Meta 4, relacionada à educação de pessoas com deficiência. O mesmo documento faz diversas menções ao fortalecimento do acompanhamento e do monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, entre os quais se localiza o Benefício de Prestação Continuada às pessoas com deficiência. Já a Lei Federal nº 13.146, em seu art. 92 (BRASIL, 2015a, n.p.), dispõe sobre a criação do Cadastro-Inclusão:

É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

Tais questões, assim, ao mesmo tempo que podem se constituir como ferramentas para o desenvolvimento de políticas sociais públicas que ampliem as possibilidades de inclusão da diversidade social, podem se envolver na lógica biopolítica neoliberal. Ressalta-se ainda a vinculação do neoliberalismo com o tradicionalismo moral, em uma perspectiva

neoconservadora, já enunciada por Brown (2019) e previamente discutida nesta escrita. Por isso, é importante tensionarmos criticamente e estarmos sempre atentos aos discursos legais e às narrativas coletivas. Nesse escopo, Negri (2015) desenvolve o conceito de *biocapitalismo*, segundo o qual o capitalismo, dotado de elementos do neoliberalismo, adquire controle não só sobre a sociedade como um todo mas também sobre o corpo/a vida. Contribuindo para essa discussão, Rezio e Fernandes (2015) encontram nos estudos de Foucault subsídios para a análise dos dispositivos de saber/poder no modo de produção capitalista. Eles argumentam que, a partir do século XVIII, com a emergência da chamada *biopolítica da população*, lança-se mão de números, estatísticas e medições dos fenômenos da vida: “tudo passa a ser posto em número, medido, acompanhado, recenseado” (REZIO; FERNANDES, 2015, p. 68).

Por fim, o último aspecto presente no *corpus* empírico estudado que gostaria de destacar é a concepção de adaptações razoáveis, que significam

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados *que não acarretem ônus desproporcional e indevido*, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015a, n.p., grifo nosso).

Nessa discussão, cabe questionar: como avaliar a razoabilidade de estratégias que visam a garantir a inclusão social de sujeitos com deficiência? O que se constitui como ônus desproporcional e indevido nesse caso?

Para tratar disso, retomo brevemente a análise de Rezio e Fernandes (2015) na qual os autores ressaltam que, por meio da biopolítica e dos processos de desumanização do “outro”, uma resistência à inclusão emerge tanto da população em geral — a partir de discursos homogeneizantes e normatizadores — como do próprio Estado — a partir de ações e/ou omissões que se dão com base no racismo institucional e na carência de políticas públicas que de fato busquem garantir a acessibilidade e a correção das desigualdades socialmente construídas. Nesse sentido:

Esse mesmo Estado, que trabalha em prol da manutenção da vida e tem, inclusive, nos direitos humanos uma arma para esse fim, também permite que grande parte da sua população morra (física ou moralmente). Isso acontece, sobretudo, àqueles que não se adaptam à sociedade da “normalização”. A maioria da população, devidamente subjetivada pelo poder estatal, repete essa exclusão nas suas relações sociais. Tomam para si e para os seus a dignidade humana e negam ao outro, em especial o outro não devidamente subjetivado, o direito de ser humano (REZIO; FERNANDES, 2015, p. 73-74).

Daí emerge a necessidade de a reflexão abarcar outros aspectos além do viés econômico, em uma dimensão de *justiça social*, isto é, uma dimensão na qual todas as pessoas tenham

atendidas as suas necessidades enquanto sujeitos de direito de forma ética e humanizada. E a acessibilidade perpassa essa discussão, pois “é por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo” (DINIZ, 2012, p. 73).

A partir dos elementos presentes nesta seção, buscamos indicar, ainda que de maneira breve e exploratória, como o modelo societário e o paradigma adotado na gestão das políticas públicas influenciam os caminhos trilhados pelas políticas educacionais inclusivas. Como vimos, no capitalismo as pessoas são transformadas em capital humano e valoradas a partir do seu potencial de contribuição para o crescimento econômico. Desse modo, finalizamos com a percepção de que essas condições perfazem o imaginário social e as representações sociais da deficiência, atuando como “corte” entre o viver plenamente inclusivo e o *deixar morrer* — social, política e/ou biologicamente, retomando a noção foucaultiana de biopolítica discutida anteriormente.

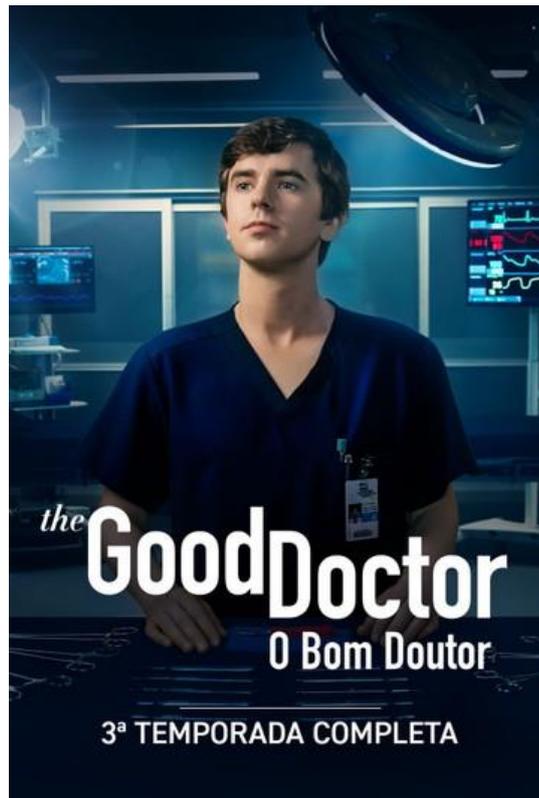
4 DESMISTIFICANDO O BOM DOUTOR: INTERLOCUÇÕES ENTRE DEFICIÊNCIA E IMAGINÁRIOS SOCIAIS DOCENTES

No capítulo anterior, pudemos dialogar acerca das legislações vinculadas à educação inclusiva com o objetivo de desvelar os imaginários sociais sobre a deficiência que transversalizam, explícita ou implicitamente, esses documentos legais e normativos. Ao refletirmos sobre a materialização das políticas educacionais inclusivas regulamentadas por tais legislações, todavia, não podemos simplificar a discussão considerando esse processo uma mera operacionalização da lei, pois aqui partimos da percepção de que cada um de nós carrega consigo também suas concepções singulares, sua forma de enxergar o mundo, sua história e suas vivências. Nesse amplo leque de diversidades, as legislações vinculadas às políticas educacionais encontram ora apoio, ora resistência nas práticas educativas cotidianas.

Na esfera da deficiência, defende-se nesta escrita que o modo como as escolas implementam as políticas educacionais é influenciado pelos imaginários sociais que adentram essas instituições. Assim, cabe o questionamento: *quais são os imaginários sociais dos(as) docentes sobre a deficiência e suas diversas formas de estar na escola?* Essa é a questão a que buscamos responder nessa etapa da pesquisa. A ideia aqui é compreender o caminho percorrido entre a norma e a materialização das políticas educacionais inclusivas, em uma investigação que visa a desvelar e mapear os reflexos das leis analisadas no cotidiano escolar, transversalizado pelos imaginários e representações sociais. Para fomentar essa discussão, utilizamos o referencial teórico proposto por Michael Lipsky (2019) em seu estudo sobre *burocracia de nível de rua*, o qual será debatido em breve. Antes disso, cabe responder a outra questão fundamental: por que e como essa discussão se articula com o seriado *O bom doutor*?

The good doctor é um seriado televisivo estadunidense inspirado em uma produção sul-coreana que tem o mesmo nome. No Brasil, como *O bom doutor*, teve grande repercussão midiática, alcançando recordes de audiência na televisão aberta. A série narra a história do jovem médico Shaun Murphy, residente de medicina na área de cirurgia em um grande hospital. Murphy tem diagnóstico de TEA e síndrome de Savant, diagnóstico esse que transversaliza as narrativas apresentadas no decorrer dos episódios, influenciando tanto processos de estigmatização e períodos de adoecimento quanto novas experiências de vida e de constituição de si.

A Figura 1, a seguir, é uma das diversas mídias do seriado utilizadas para a sua divulgação no Brasil. Ela apresenta o protagonista, Shaun Murphy, em atuação profissional.

Figura 1 – Cartaz do seriado *O bom doutor*

Fonte: Globoplay (c2021)

No serviço de *streaming* que veicula o seriado, a sua sinopse é construída por meio da seguinte estratégia discursiva: “Um jovem médico com autismo começa a trabalhar em um famoso hospital. Além dos desafios da profissão, ele terá também que provar sua capacidade a seus colegas e superiores”.⁵ Portanto, já na sinopse é possível identificar um viés capacitista, pois se traça uma relação entre a “capacidade” do protagonista e o seu diagnóstico de TEA. Outrossim, ao longo dos episódios, em diversos momentos Murphy enfrenta discriminação devido à sua deficiência.

As Figuras 2 e 3, a seguir, representam situações recorrentes e emblemáticas — e, pode-se dizer também, estereotipadas — que envolvem o protagonista. Na primeira cena, identifica-se o jovem em uma situação de desamparo durante uma crise de saúde que ocorreu em seu espaço de trabalho. A segunda cena remete à *expertise* profissional de Murphy, cuja mente constrói rapidamente iconográficos que lhe possibilitam exercer técnicas de medicina com brilhantismo.

⁵ A empresa Globo adquiriu os direitos para a exibição do seriado no Brasil. Alguns episódios foram veiculados na televisão aberta e as temporadas completas são disponibilizadas para assinantes de sua plataforma de *streaming*, Globoplay. A sinopse aqui apresentada está disponível em: <https://globoplay.globo.com/the-good-doctor-o-bom-doutor/t/kmF21xZbHk/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

Figura 2 – Cena de *O bom doutor*

Fonte: Globoplay (c2021)

Figura 3 – Cena de *O bom doutor*

Fonte: Globoplay (c2021)

Nesse sentido, considerando o enredo e a repercussão do seriado, ponderamos que a televisão, a partir das mensagens visuais que transmite, torna-se em grande medida “responsável pela construção de uma consciência coletiva do real” e que “as novelas são um exemplo dessa construção do imaginário social, pois têm um grande apelo, revestindo-se de espaço privilegiado para a afirmação do simbólico, através dos programas ficcionais” (SILVA, 2018, p. 39). É a partir dessa perspectiva que *O bom doutor* é trazido para esta escrita.

Parte-se da compreensão de que a mídia influencia a constituição do imaginário socialmente construído sobre a deficiência. Como afirma Butler (2018, n.p.), “a ‘mídia’ não apenas transmite quem o povo afirma ser, mas se inseriu na própria definição de povo. Ela não apenas auxilia essa definição, ou a torna possível; ela é o material da autoconstituição, o lugar da luta hegemônica sobre quem ‘nós’ somos”. Ao mesmo tempo, é necessário salientarmos a

importância da representatividade da deficiência nos meios de comunicação. Tal representatividade é essencial para que se possa encarar a deficiência como uma entre as diversas possibilidades de vivenciar a experiência humana.

Assim, vislumbrou-se a possibilidade de articular o seriado *O bom doutor* com a pesquisa em educação inclusiva como estratégia metodológica para a abertura ao diálogo com os(as) docentes da educação básica que atuam em escolas públicas e atendem alunos(as) público-alvo da educação especial. Dessa forma, construiu-se um questionário *on-line* (Apêndice B) no qual os(as) docentes foram convidados(as) a responder a perguntas que, dialogicamente, versavam tanto sobre o seriado quanto sobre as práticas cotidianas dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as) público-alvo da educação especial. As questões objetivavam desvelar os imaginários sociais dos(as) professores(as) sobre tais temáticas.

Esse questionário contou com a participação de docentes de distintas etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio), de diversas formações (embora a pedagogia tenha sido mencionada como formação inicial por 46,67% dos sujeitos da pesquisa) e de diferentes redes — e, conseqüentemente, diferentes realidades e contextos sociais. Identificou-se participantes de 14 estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Paraíba, Piauí e Ceará. Como instrumento de coleta de dados, o questionário possibilitou a análise de diversas questões apresentadas, explícita e/ou implicitamente, pelos(as) 75 docentes que se constituíram como sujeitos da pesquisa.

Buscou-se formular o questionário de modo que ele, em si mesmo, constituísse um instrumento para o exercício reflexivo sobre o fazer docente, na medida em que provocasse o questionamento sobre concepções e práticas pedagógicas. Já na perspectiva coletiva, esta escrita busca fornecer algumas pistas para a construção de novas reflexões críticas sobre o imaginário social docente acerca da deficiência, bem como sobre o trânsito entre a norma e a materialização das políticas educacionais inclusivas. Assim, muitas das questões abordadas pelos(as) docentes nas respostas ao questionário se articulam com concepções expostas na legislação vigente e analisadas no Capítulo 3. Outras, por sua vez, dizem respeito à forma como as políticas são materializadas nas práticas educacionais.

A seguir, buscamos avançar na discussão sobre o modo como as políticas públicas, especialmente as educacionais, são implementadas, para em seguida realizarmos a análise dos dados obtidos por meio do questionário de pesquisa.

4.1 Percursos entre a norma e a materialização da política: a burocracia de nível de rua e o fazer docente

Nos últimos anos, o debate sobre a implementação das políticas públicas tem se intensificado, com diferentes perspectivas de análise postas na mesa de discussão. Uma delas é a ideia de *burocracia de nível de rua*, proposta por Lipsky (2019). Por meio dessa noção, estudam-se as interações construídas entre os(as) trabalhadores(as) das políticas públicas — categoria em que se incluem professores(as) e assistentes sociais — e os(as) usuários(as) dos serviços públicos. O autor parte da compreensão de que há uma “burocracia”, traduzida como conjunto de normas e estruturas de autoridade que guiam e regulam as ações estatais, mas postula que no “nível de rua” há também o poder discricionário dos(as) trabalhadores(as) que interagem diretamente com os(as) usuários(as) — e que são por ele denominados *burocratas de nível de rua*. Trata-se de uma aparente contradição:

Por um lado, o trabalho é muitas vezes altamente predeterminado, de forma a gerar resultados que têm sua origem no processo político. Por outro lado, o trabalho requer improvisação e capacidade de resposta para cada caso individualmente. Não apenas isso, mas, geralmente, o público quer que os administradores de serviços públicos sejam, pelo menos, abertos à possibilidade de existir um caso especial, ou que possam exigir esforços adicionais para algum tipo de situação (LIPSKY, 2019, p. 16-17).

Nessa complexa arena, Lipsky (2019, p. 17, grifo do autor) argumenta que “as decisões dos burocratas de nível de rua, as rotinas que estabelecem e os dispositivos que criam para lidar com incertezas e pressões no trabalho *tornam-se* efetivamente as políticas públicas que eles realizam”. Segundo o cientista político, embora seja importante considerar as instâncias legalistas e a autoridade, elas não mostram o que ele chama de “imagem completa”, haja vista que também é preciso trazer à discussão os encontros cotidianos dos(as) profissionais que atuam no nível de rua, isto é, que estão em contato direto com os(as) clientes e/ou usuários(as). Nesses encontros, os estereótipos também se fazem presentes.

Por exemplo, muitas pessoas acreditam que os agentes da polícia, desproporcionalmente, priorizam os afro-americanos para escrutínio e usam indevidamente a cor da pele e as características raciais como alvo. Agentes da polícia, invariavelmente, negam que levem em consideração o perfil racial e sugerem que, se os negros são desproporcionalmente parados em abordagem, é porque eles agem de uma forma que legitima o desencadeamento de uma averiguação policial. *É evidente que, na medida em que o perfil racial existe, isso não surge da política oficial ou de orientações raciais, mas das formas como a polícia constrói os estereótipos sociais no exercício do poder discricionário sancionado por suas organizações* (LIPSKY, 2019, p. 18, grifo nosso).

Além disso, embora possa haver o desejo de responder individualmente às situações de cada usuário(a) dos serviços públicos, às suas singularidades enquanto sujeitos de direito, Lipsky (2019) aponta para o outro lado da questão: os desafios da prática cotidiana dos(as) burocratas de nível de rua. Ele considera, entre outros aspectos, a demanda de trabalho e a escassez de recursos, o que acaba criando a necessidade de respostas coletivas e não singularizadas. O trabalho ideal, assim, esbarraria nessas e em outras limitações.

Esses são os dilemas iniciais apresentados pelo pesquisador ao abordar a complexa dimensão do tecimento das políticas públicas. Mas desde já é possível traçar uma interlocução com o trabalho docente exercido na esfera das políticas educacionais inclusivas. Podemos elencar alguns pontos: (i) a existência de aparato legal, fruto de processos políticos, que visa a predeterminar o trabalho a ser realizado na instância última, ou seja, na escola; (ii) a interação direta entre trabalhador(a), isto é, professor(a), e usuário(a), isto é, aluno(a), lócus de improvisação e construção relacional; (iii) o poder discricionário que, em maior ou menor medida, autoriza os(as) professores(as) a tomar decisões distintas, a partir das necessidades identificadas na prática cotidiana; (iv) a influência de estereótipos (representações sociais) na interação estabelecida entre professor(a) e aluno(a); e (v) os desafios da prática cotidiana docente que limitam o trabalho em sua forma idealizada.

O primeiro ponto, relacionado ao aparato legal, já foi amplamente discutido no Capítulo 3. Desse modo, passemos ao segundo aspecto, que diz respeito à escola como espaço de interação entre professor(a) e aluno(a), no qual a política educacional se materializa. É importante reconhecer tais interações tendo em vista que “a realidade do trabalho dos burocratas de nível de rua não poderia ser mais distante do ideal burocrático de distanciamento impessoal na tomada de decisões” (LIPSKY, 2019, p. 49), dado que professor(a) e aluno(a) são sujeitos sociais, ou seja, transformam-se cotidianamente nas relações sociais que estabelecem entre si e com os demais que os rodeiam. Ademais, esse aspecto está estritamente articulado com a perspectiva do poder discricionário, do qual o(a) professor(a) é dotado(a) no espaço da sala de aula, pois “os burocratas de nível de rua [...] exercem discricionariedade nas decisões a respeito dos cidadãos com quem interagem” (LIPSKY, 2019, p. 55). Sobre isso, Lipsky (2019, p. 39) afirma que “os burocratas de nível de rua, implicitamente, medeiam a relação constitucional entre cidadãos e o Estado. Em suma, eles detêm as chaves para uma dimensão de cidadania”.

Já a questão dos estereótipos presentes na relação trabalhador-usuário pode ser vinculada às discussões prévias acerca do imaginário social sobre a deficiência, a partir do qual se constroem muitas vezes relações estigmatizadas com os sujeitos que destoam da lógica da bionormatividade. Esses elementos também foram encontrados nos dados de pesquisa e serão

posteriormente reafirmados. Quanto aos desafios da prática docente, sua discussão pode ser auxiliada pelos aspectos apontados pelos(as) professores(as) em resposta ao questionário, especialmente no que se refere à formação docente.

Por fim, ressalta-se que os cinco elementos expostos anteriormente coadunam tanto com outras teorias utilizadas para embasar esta escrita quanto com pistas encontradas no decorrer da pesquisa empírica realizada. Outrossim, contribuem para a discussão acerca da relação orgânica estabelecida entre a legislação e a implementação das políticas educacionais inclusivas nos processos cotidianos. Reafirma-se, assim, a importância de desvelar o percurso entre a norma e a materialização das políticas, bem como os atravessamentos que o perfazem.

A seguir, discutiremos tais questões a partir dos dados da pesquisa empírica realizada com docentes da educação básica, a fim de analisar, como descreve Lipsky (2019, p. 25), “a distância entre a política na letra da lei e a política na prática”, bem como os atravessamentos dos imaginários sociais sobre a deficiência no fazer docente. Essa etapa da pesquisa foi realizada com a análise de conteúdo como metodologia de tratamento e interpretação de dados. Ela contou com a construção de quatro categorias de análise apriorísticas, a partir das quais o questionário foi desenvolvido. O Quadro 3 apresenta essas categorias.

Quadro 3 – Análise de conteúdo (questionário *on-line*)

Categorias de análise
Atuação e formação profissional
Percepções sobre o seriado televisivo <i>The good doctor</i> : personagem principal
Percepções sobre o seriado televisivo <i>The good doctor</i> : personagens coadjuvantes
Educação especial

Fonte: categorizado e sistematizado pela autora (2021)

A categoria “Atuação e formação profissional” foi brevemente apresentada no início deste capítulo, por meio de uma sucinta contextualização dos sujeitos da pesquisa. A partir de agora, esta escrita se deterá no estudo das demais categorias de análise, começando pela apresentação das representações gráficas desenvolvidas a partir das respostas dos(as) professores(as) e seguindo com a reflexão crítica sobre as pistas deixadas por eles.

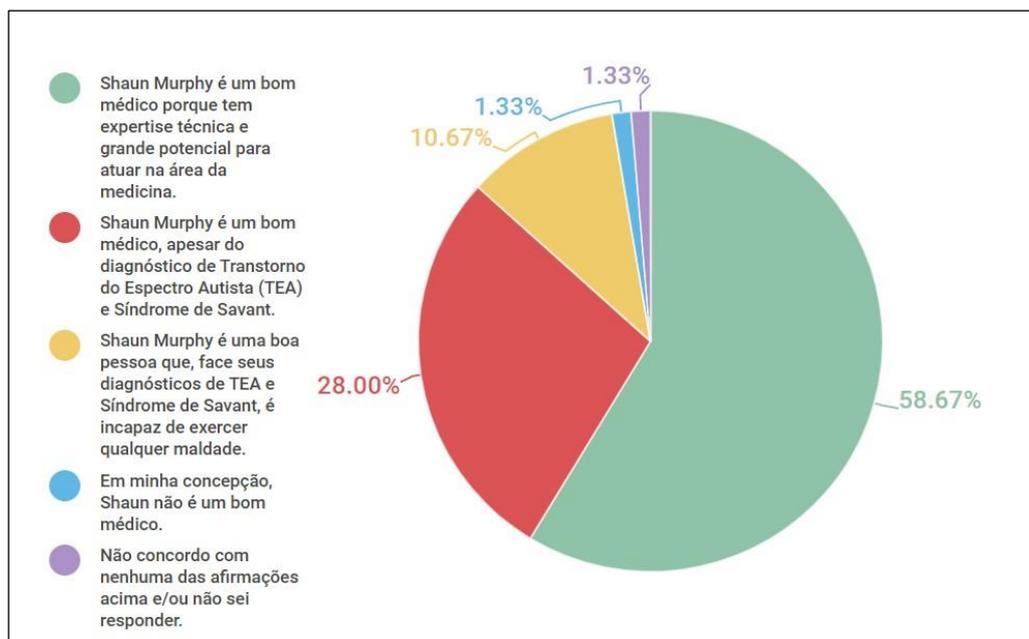
4.2 Percepções sobre o seriado televisivo *O bom doutor*

Como estratégia para fomentar o diálogo com os(as) docentes sujeitos da pesquisa, o questionário, como já explicitado, articulou questões relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva com o seriado televisivo *The good doctor*. Assim, na segunda parte desse instrumento de coleta de dados, após a identificação do perfil profissional do(a) professor(a) participante, foram apresentadas perguntas sobre o protagonista e os personagens coadjuvantes do seriado.

Personagem principal

Um primeiro aspecto que chama a atenção em *O bom doutor* é o próprio título do seriado. A que se refere o elogio feito ao protagonista? Quais características de Shaun Murphy são cultuadas e lhe garantem esse adjetivo? Sobre esse aspecto, foi feita a seguinte questão aos(às) docentes: “Ao refletir sobre o nome dado ao seriado, qual você acredita ter sido o motivo da escolha do título *The good doctor* (*O bom doutor*)?”. O Gráfico 1 apresenta as respostas a essa pergunta.

Gráfico 1 – Título do seriado

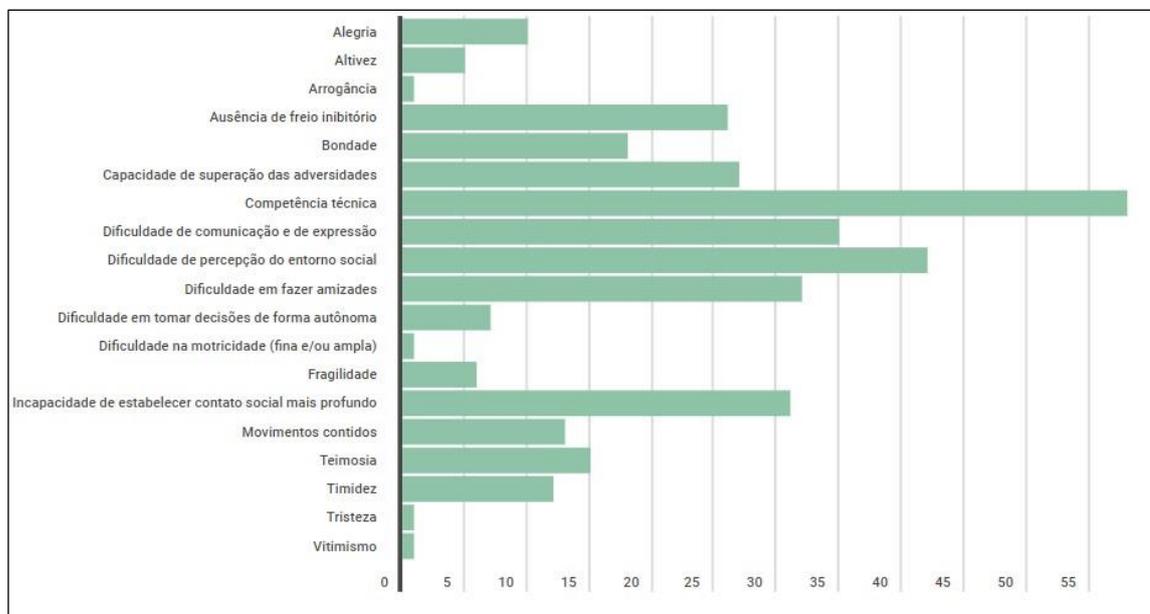


Fonte: sistematizado pela autora (2021)

Ao responder a essa questão, 58,67% dos sujeitos da pesquisa indicaram que o protagonista é um bom médico por questões técnicas e pelo seu potencial para o exercício da profissão. Por sua vez, 28% entenderam que o nome do seriado televisivo se refere ao fato de que “Shaun Murphy é um bom médico apesar do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Savant”. Nessa frase, o termo “apesar” denota uma oposição à ideia anteriormente exposta. Ou seja, implicitamente, apresenta-se uma estigmatização dos sujeitos com deficiência por meio da contraposição de duas características formativas do protagonista: ser um bom médico e apresentar diagnóstico de TEA e síndrome de Savant. Ainda é significativo o fato de 10,67% dos(as) participantes acreditarem que, dado o seu diagnóstico, Murphy seria incapaz de exercer qualquer maldade (a bondade reaparece nos Gráficos 2 e 7).

Os(as) professores(as) participantes da pesquisa também foram convidados(as) a destacar as características mais marcantes do protagonista: “O personagem principal apresenta diagnóstico de TEA e síndrome de Savant. Entre estas, quais são as características que, em sua percepção, se destacam em Shaun Murphy?”. Essa constituiu-se em uma questão assertiva, com possibilidade de respostas múltiplas preestabelecidas. Podemos acompanhar os resultados no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Características do personagem principal



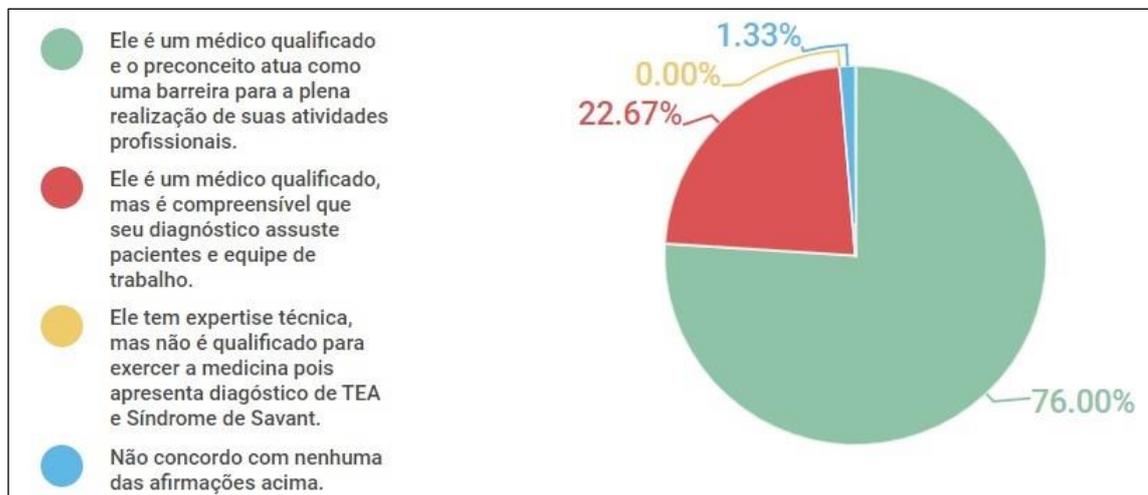
Fonte: sistematizado pela autora (2021)

Nessa representação gráfica, podemos visualizar algumas dimensões importantes. A primeira é a retomada da ideia de que o protagonista tem competência técnica. Tal ideia se destacou entre todas as características avaliadas. Em sequência, ganhou força a perspectiva

vinculada às dificuldades de Murphy de perceber o entorno social, de se comunicar, de se expressar e de fazer amizades, bem como a sua incapacidade de estabelecer contato social mais profundo. Também tiveram destaque as seguintes características: ausência de freio inibitório, capacidade de superação das adversidades e bondade.

Os(as) participantes também foram convidados(as) a refletir sobre o cotidiano de trabalho do protagonista: “No seriado, em diversos momentos Shaun Murphy enfrenta dificuldades no ambiente de trabalho, sendo desacreditado por alguns pacientes e por membros da equipe hospitalar. Em contrapartida, Murphy é bastante requisitado em questões técnicas da área da Medicina. Como você compreende essa questão?”. As respostas podem ser observadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Exercício da medicina pelo protagonista



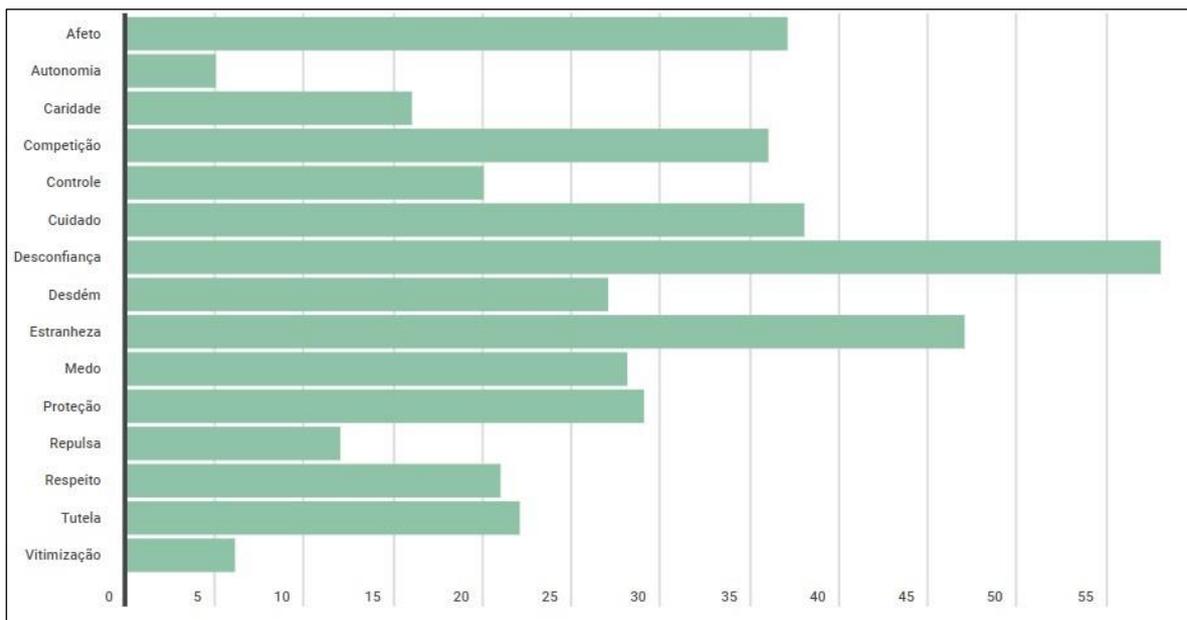
Fonte: sistematizado pela autora (2021)

Grande parte dos(as) docentes (76%) acredita que o protagonista é um médico qualificado, reconhecendo o preconceito como uma barreira atitudinal à inclusão das pessoas com deficiência. Ainda assim, 22,67% acreditam que, apesar da qualificação de Murphy, é compreensível que o seu diagnóstico de TEA e síndrome de Savant assuste pacientes e profissionais com quem ele interage em seus percursos de trabalho. Nesse sentido, é importante promover uma reflexão crítica e permanente acerca do modo como a inclusão social das pessoas com deficiência se materializa em nossa sociedade, observando suas potencialidades e desafios. A ideia é caminhar em direção à desnaturalização da exclusão dos sujeitos que não se enquadram em padrões preestabelecidos de normatividade biológica, psíquica e social. Podemos adentrar nesse debate também a partir do seriado, por meio da discussão sobre a relação estabelecida entre o protagonista e os personagens coadjuvantes.

Personagens coadjuvantes

Partindo da concepção de que a deficiência é atravessada pelos espaços e relações sociais construídos nas vivências dos sujeitos, é importante analisarmos também como tais elementos se apresentam no seriado. Desse modo, uma das questões feitas aos(as) participantes da pesquisa foi a seguinte: “Quais destes aspectos são percebidos nas ações de personagens coadjuvantes em relação ao protagonista Shaun Murphy?”. Na modalidade de respostas múltiplas e assertivas, foram apresentadas as seguintes características: afeto, autonomia, caridade, competição, controle, cuidado, desconfiança, desdém, estranheza, medo, proteção, repulsa, respeito, tutela e vitimização. Observemos no Gráfico 4 as respostas dadas pelos(as) participantes.

Gráfico 4 – Relação dos coadjuvantes com o protagonista

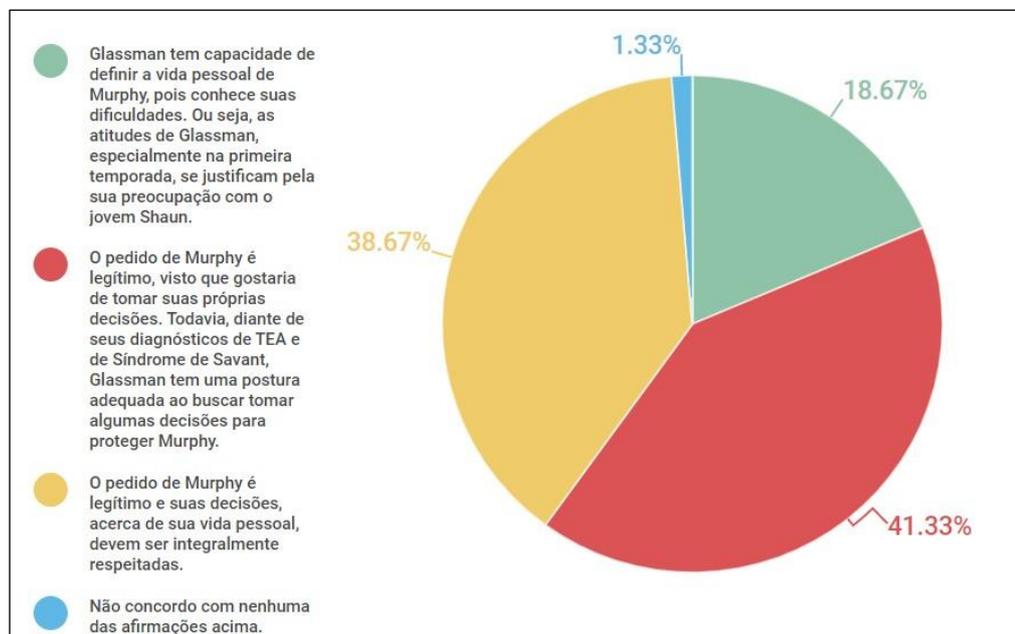


Fonte: sistematizado pela autora (2021)

Percebe-se que grande parte dos(as) professores(as) reconheceram que os coadjuvantes do seriado televisivo estabelecem relações majoritariamente negativas com o protagonista, nas quais se destacam a desconfiança, a estranheza e a competição. Junto ao cuidado e ao afeto, essas foram as características mais apontadas pelos(as) participantes da pesquisa. Ademais, outras características foram bastante citadas, como proteção, medo e desdém. Chama a atenção ainda que a autonomia tenha sido a categoria menos assinalada pelos(as) docentes.

A dimensão da autonomia foi investigada mais profundamente com o apoio de duas situações vivenciadas por Murphy. A primeira faz referência à relação estabelecida entre ele e seu mentor, o médico Aaron Glassman, que assume um papel muito importante na história de Murphy e participa ativamente da tomada de decisões com e/ou sobre ele. Os(as) participantes foram assim questionados(as): “No episódio 12 da primeira temporada, Shaun Murphy afirma: ‘quero uma vida que eu controle, e não o doutor Glassman’, referindo-se ao seu mentor, o médico Aaron Glassman. O que você pensa sobre essa afirmação?”. Os resultados são expostos no Gráfico 5.

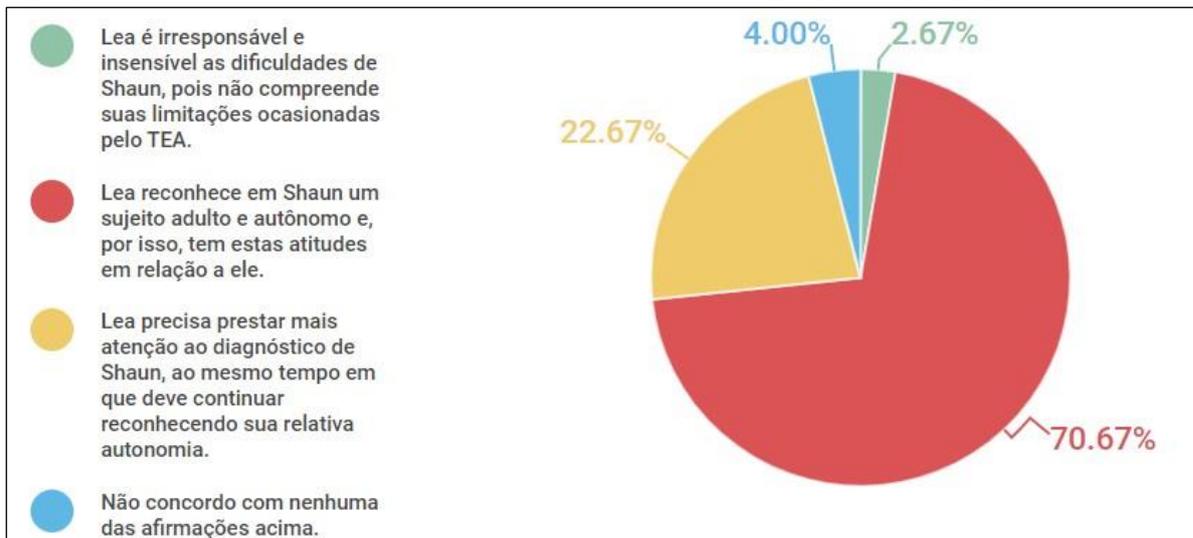
Gráfico 5 – Postura do mentor



Fonte: sistematizado pela autora (2021)

Já a segunda questão refere-se à relação de Murphy com sua amiga Lea Dilallo, que por vezes diverge de Aaron Glassman quanto ao posicionamento relativo ao protagonista. Formulou-se, a partir disso, a seguinte pergunta: “Nas primeiras duas temporadas, Lea Dilallo, amiga de Shaun Murphy, apresenta uma postura diferente. Ela desafia o médico a todo momento, fazendo-o vivenciar novas experiências. Como exemplo, podemos citar beber, beijar e dirigir. O que você pensa sobre essa postura?”. Nessa discussão, Lea encontrou grande apoio dos sujeitos da pesquisa, como é possível observar na representação gráfica a seguir (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Postura da amiga



Fonte: sistematizado pela autora (2021)

É nessa arena que podemos identificar a existência de uma concepção ambígua no que diz respeito à autonomia das pessoas com deficiência. Isso pôde ser observado a partir dos retornos dos(as) professores(as), haja vista que, na questão que aborda a postura do mentor, 60% deles opinaram que Aaron Glassman deve tomar algumas (41,33%) e/ou todas (18,67%) as decisões por Murphy, justificando tal atitude como forma de proteção e cuidado com o protagonista. Ao todo, 38,67% dos respondentes afirmaram que Murphy deve ter respeitadas, em totalidade, suas decisões acerca de sua vida pessoal. Em contrapartida, como observado no Gráfico 6, 70,67% dos sujeitos da pesquisa indicaram que Lea Dilallo, amiga de Murphy, o desafia e o faz experienciar novas vivências por reconhecê-lo como um sujeito adulto e autônomo. Do total de participantes, 25,34% questionaram, parcial (22,67%) ou totalmente (2,67%), a postura adotada por Lea.

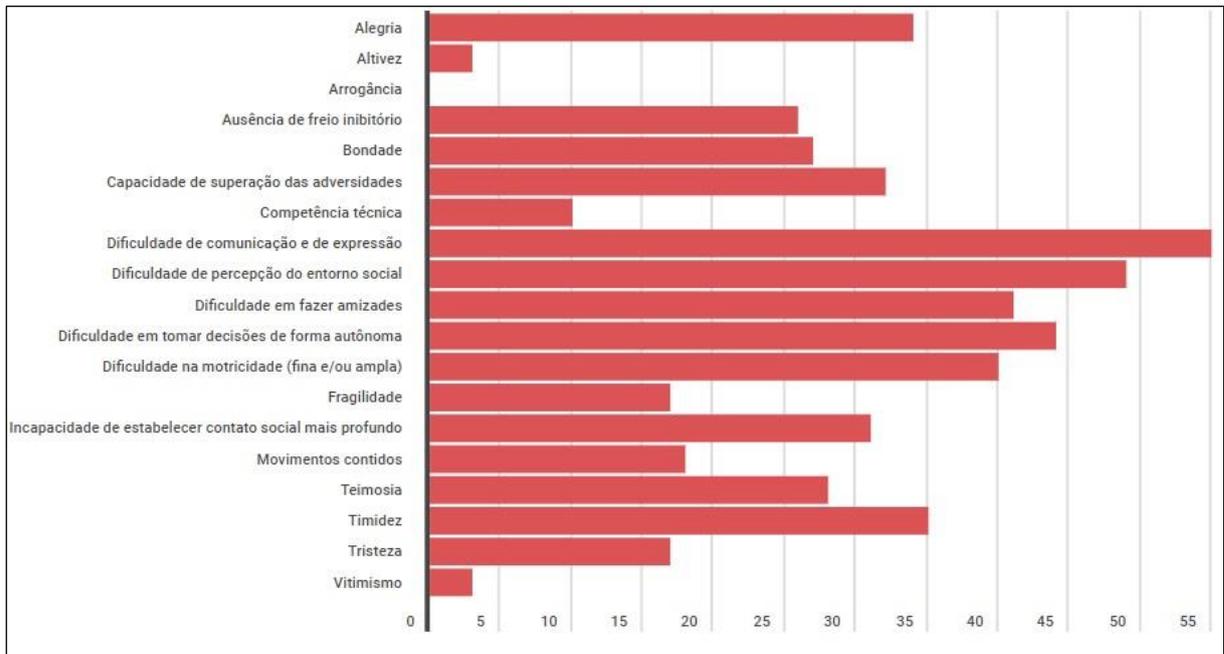
Percebe-se demarcada aqui a linha tênue entre proteção e controle, no sentido de retirada de possibilidades de exercício da autonomia. Mas qual é a medida adequada de proteção para que não caiamos nesse ciclo de podar a autonomia dos sujeitos? Seria possível predeterminá-la? Lembremo-nos do quanto a biopolítica utiliza-se da estratégia de proteção para controlar os sujeitos sociais e do quanto nós, enquanto burocratas de nível de rua, somos colocados nesse *front*. Não tenho respostas, mas há questionamentos latentes que precisam ser verbalizados.

E assim, nessa travessia por incertezas e ambiguidades, seguimos em direção à articulação entre essa discussão sobre deficiência e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esse é o último tópico do questionário e será debatido a seguir.

4.3 Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios e potencialidades para a sua materialização

A última categoria elencada a partir da análise de conteúdo foi a *educação especial*. A fim de propor uma análise desse tema relacionando-o com o seriado televisivo a que se referiam as questões anteriores, foram feitas cinco perguntas aos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa. A primeira delas foi a seguinte: “Quais destas características você percebe nos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial?”. Essa é uma questão assertiva, e foram oferecidas as mesmas opções de resposta apresentadas para a questão sobre o protagonista de *O bom doutor*. O retorno pode ser observado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Características percebidas nos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial



Fonte: sistematizado pela autora (2021)

Podemos perceber que, enquanto em relação ao protagonista do seriado o destaque foi a dimensão da competência técnica, seguida por algumas dificuldades apresentadas por Murphy (conforme o Gráfico 2), aqui foram estas últimas que tiveram destaque. Em especial, destacaram-se: dificuldade de comunicação e de expressão; dificuldade de percepção do entorno social; dificuldade em tomar decisões de forma autônoma; dificuldade em fazer amizades; e dificuldade na motricidade (fina e/ou ampla). Todas essas características foram assinaladas por ao menos metade dos(as) participantes da pesquisa. Vê-se, assim, colocado na prática cotidiana um dos desafios para a inclusão das pessoas com deficiência elencados na

pesquisa documental: a percepção negativa da deficiência como impedimento, dificuldade, limitação e/ou restrição.

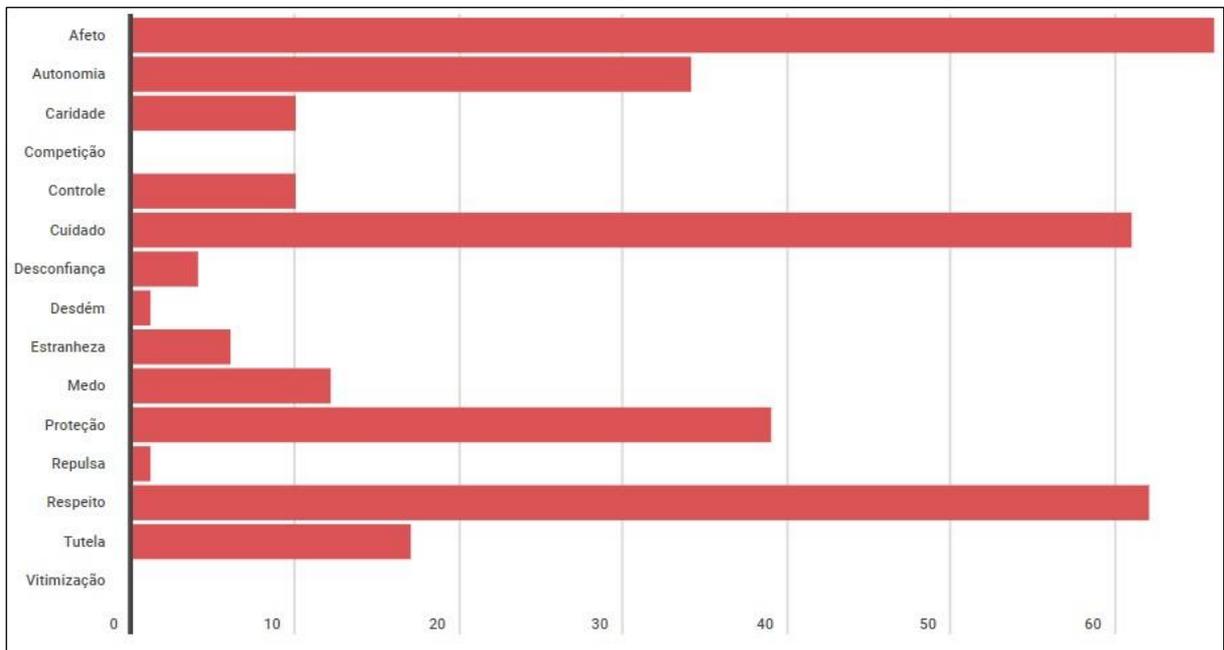
Nessa mesma esfera de desafios para a inclusão efetiva das pessoas com deficiência, podemos refletir acerca da ideia de estigma. Adentrando no contexto escolar, o questionário apresentou aos sujeitos da pesquisa perguntas sobre como os(as) alunos(as) público-alvo da educação especial têm sua identidade demarcada pelo diagnóstico de deficiência. Todos(as) afirmaram que os(as) alunos(as) são marcados e/ou muito marcados por esse diagnóstico. A questão “Você percebe uma preponderância do diagnóstico na identidade dos(as) alunos(as)?” deveria ser respondida com base em uma escala de 0 a 5, sendo 0 “Não percebo que os(as) alunos(as) são marcados(as) por seu diagnóstico” e 5 “Os(as) alunos(as) são muito marcados(as) por seus diagnósticos”. No total, 38,67% dos sujeitos da pesquisa responderam “5” e 34,67% responderam “4”. Nenhum respondeu “0” e apenas 1,33% respondeu “1”.

Dessa forma, partindo da concepção de estigma como característica que demarca negativamente a identidade dos sujeitos, concepção já estudada no Capítulo 2, vê-se nesse quadro a construção de relações estigmatizadas com as pessoas com deficiência nos espaços de materialização das políticas educacionais inclusivas. Isso se dá a partir de imaginários sociais estereotipados que afetam os processos de inclusão escolar dos(as) alunos(as) que destoam dos padrões de normatividade social.

Dando continuidade ao questionário, perguntou-se aos sujeitos da pesquisa: “Você percebe nos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial ações e/ou características semelhantes às do personagem Shaun Murphy?”. Aqui, as respostas foram bastante variadas, indo de 0 (nenhuma semelhança) a 5 (muita semelhança), com predominância dos níveis 4 (34,67%) e 3 (29,34%). Algumas das semelhanças podem ser compreendidas quando se analisam conjuntamente os Gráficos 2 e 7, que apresentam, respectivamente, as características do protagonista de *O bom doutor* e as características percebidas nos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial.

Anteriormente, os(as) participantes haviam respondido a uma pergunta sobre a relação estabelecida entre os personagens coadjuvantes e o protagonista de *O bom doutor*. Agora, foram convidados(as) a refletir sobre a relação que eles(as) próprios(as) estabelecem, como professores(as), com os(as) alunos(as) público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Os resultados são apresentados no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Relação estabelecida entre professor(a) e aluno(a) público-alvo da educação especial



Fonte: sistematizado pela autora (2021)

Embora os(as) professores(as) tenham reforçado o viés negativo das ações dos coadjuvantes em relação a Murphy, quando se tratou da relação estabelecida entre professor(a) e aluno(a), destacaram-se elementos positivos: afeto, respeito, cuidado, proteção e a já discutida dimensão da autonomia — esta que, de forma ambígua, ainda tensiona diferentes posicionamentos, apesar do respaldo legal encontrado em algumas das legislações vigentes, como discutido no Capítulo 3.

Por fim, foi feita uma pergunta específica em relação à formação docente: “Você acredita que sua formação docente é adequada para atender à demanda apresentada pelos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial?”. As respostas foram dadas em uma escala de 0 a 5, sendo 0 “pouco adequada” e 5 “muito adequada”, e percebeu-se que a maioria dos(as) professores(as) reconhece uma carência na sua formação para o trabalho com as políticas educacionais inclusivas. Apenas 10,67% dos(as) participantes indicaram o número mais alto da escala (5). Assim, os sujeitos da pesquisa compartilham a compreensão de que a formação para o atendimento dos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial ainda está aquém do ideal/idealizado. Há outro aspecto que perpassa essa discussão: grande parte dos(as) docentes que participaram da pesquisa trabalham com vários(as) alunos(as) público-alvo da educação especial, que apresentam diferentes características e distintas demandas. É nesse sentido que se pode afirmar a necessidade de uma formação docente ampliada, que contemple os diferentes contextos e atenda os(as) estudantes em suas singularidades.

No âmbito dessa discussão, é importante reforçar que a legislação brasileira também já baliza a importância da formação docente para a efetivação das políticas educacionais de inclusão (BRASIL, 2014, 2015a, 2015b, 2019). Todavia, apesar de os dispositivos legais garantirem a formação docente para a atuação na área, essa discussão é pouco aprofundada nesses documentos e frequentemente se torna alvo de debates entre professores(as). Estes afirmam carecer de formação adequada e demandam espaços formativos para a apreensão de estratégias de docência direcionadas aos(às) alunos(as) público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, cabe repensar a formação docente partindo de alguns questionamentos, entre eles: como fomentar espaços formativos que atendam às demandas dos(as) professores(as)? Pode-se formar/preparar para o encontro com a diferença e suas singularidades?

Essas e outras tantas questões que circundam a discussão sobre deficiência e educação são complexas, mas na mesma medida necessárias e urgentes para a construção de vias de acesso à materialização da inclusão escolar em uma perspectiva coletiva, plural e ética. Para alcançar tal materialização, também é necessária a desmistificação de imaginários sociais que se colocam como desafios à sua plena efetivação.

4.4 Desmistificando o imaginário social sobre a deficiência

Eis que chegamos perto do fim — embora inconcluso — desta escrita e, a partir das reflexões aqui apresentadas, podemos mapear mais algumas questões relevantes para análise. Na formulação do questionário de pesquisa, buscamos realizar um percurso com os(as) docentes: partimos da sua formação profissional e da sua área de atuação, passamos pelo seriado televisivo *O bom doutor* (com foco tanto no protagonista quanto na rede de relações sociais em que ele se insere) e chegamos, por fim, a questões relativas à prática cotidiana das políticas educacionais inclusivas.

Essa travessia de pesquisa não foi feita despropositadamente: ela foi profundamente desejada. O intento foi dialogar com os(as) docentes, tão importantes no processo de materialização das políticas educacionais inclusivas, e fazer reverberar processos de reflexão crítica capazes de trazer luz ao imaginário social construído sobre as pessoas com deficiência e aos modos como tais imaginários transversalizam as práticas em educação inclusiva. A partir dessa discussão, também foi possível avaliar a coerência entre os instrumentos legais que balizam essas políticas e a sua materialização, bem como a influência dos(as) professores(as), enquanto burocratas de nível de rua, nesse processo.

Destaca-se, ainda, que neste trabalho se optou pela representação gráfica das interrogações que integraram o questionário. Essa opção teve o objetivo de contribuir para a compreensão e a apreensão dos dados obtidos por meio desse instrumento de pesquisa, dando-lhes mais visibilidade. Seguimos, nesse intuito, com a discussão de problematizações novas e/ou complementares.

Com base na perspectiva de que “o imaginário social é [...] uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida colectiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder” (BACKZO, 1985, p. 310), pode-se partir da seguinte compreensão: os imaginários sociais acerca das pessoas com deficiência são mecanismos de poder que constroem estereótipos sobre esse público e que, como já discutido, operam na deslegitimação e na exclusão da diferença. No viés da estigmatização dos sujeitos, compreendida aqui a partir da concepção de estigma formulada por Goffman (1978), previamente exposta, os(as) professores(as) indicaram a existência de práticas estigmatizadas tanto nas vivências do personagem protagonista do seriado *O bom doutor* quanto no cotidiano dos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial.

É possível chegar a essa conclusão partindo da observação dos dados obtidos por meio do questionário. Existem pistas que revelam um tensionamento da capacidade de Murphy em um viés capacitista, como pode ser observado nos Gráficos 1 e 3. Além disso, a partir dos Gráficos 2 e 7, nos quais são apresentadas as percepções dos(as) docentes sobre as características, respectivamente, do protagonista de *O bom doutor* e dos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial, pode-se validar a ideia de que a deficiência é abordada por um viés negativista, com a prevalência das dificuldades em detrimento das potencialidades dos diferentes modos de vivenciar a existência humana. Essa ideia, cabe lembrar, aparece igualmente no aparato legal que trata da temática, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, tal aparato afirma a importância da valorização da diversidade humana e do combate aos estereótipos. Vale lembrar que os estereótipos sociais também podem, segundo Lipsky (2019), ser construídos na e/ou pela discricionariedade dos(as) burocratas de nível de rua, categoria na qual os(as) professores(as) se inserem.

Ainda com relação ao estigma como marca depreciativa da identidade social dos sujeitos que o carregam (GOFFMAN, 1978), é relevante a porcentagem de participantes que indicaram que os(as) alunos(as) público-alvo da educação especial são bastante caracterizados pelo seu diagnóstico de deficiência, o que amplia a possibilidade de a violência do estereótipo adentrar e se reproduzir nos espaços educativos. Por fim, também chama a atenção a relação constituída entre “pessoa com deficiência”, “incapacidade de exercer qualquer maldade” e/ou “bondade”, como se isso fosse algo estabelecido *a priori*. Deve-se estar atento para que tal concepção não

se insira na esfera do capacitismo, com a retomada do que a própria legislação já apontava como “atitude de comiseração” e “piedade” em relação às pessoas com deficiência (BRASIL, 2001).

Outrossim, partindo de uma perspectiva ampliada de deficiência — isto é, considerando-a um tema de discussão que inclui também as esferas política e sociológica, como aponta o estudo de Diniz (2012) —, esta pesquisa colabora para a compreensão da atuação do preconceito e da discriminação como barreiras atitudinais que, sendo heranças de processos de exclusão social, ainda afetam as pessoas com deficiência. Tal dimensão pode ser percebida no Gráfico 3, a partir do reconhecimento pelos(as) professores(as) do desafio gerado pelo preconceito social, e no Gráfico 4, em que se abordam as relações estabelecidas entre o protagonista e os demais personagens do seriado. Nessa arena, vale lembrar que a legislação versa sobre a “dívida social” com as pessoas com deficiência, decorrente dos processos de exclusão social históricos a que elas foram expostas (BRASIL, 2001). A resposta a essa dívida passa, sem dúvida, pelo reconhecimento dos processos excludentes que atravessa(ra)m a história humana, mas, mais do que isso, envolve a construção e a consolidação de políticas públicas de justiça social que atendam a todos em seus diferentes modos de vida, de forma a promover a real inclusão das pessoas com deficiência.

Outro ponto de destaque é a dimensão da autonomia, que adquiriu importante espaço na pesquisa realizada com os(as) docentes. Percebeu-se o caráter ambíguo dessa discussão, que, mesmo contemplada no aparato legal, enfrenta dificuldades para repercutir na concretude das práticas sociais. Essa ambiguidade pode ser percebida nos Gráficos 5 e 6, como já pontuado, e no Gráfico 4, que destaca a relação entre o protagonista e os coadjuvantes do seriado. Em contrapartida, quase metade dos(as) participantes indicou que, na relação estabelecida entre professor(a) e aluno(a), a autonomia constitui um pilar importante, como pode ser observado no Gráfico 8.

Também no escopo da relação professor-aluno no espaço educativo, dialogou-se sobre a formação docente e identificou-se lacunas nessa esfera, isto é, os(as) docentes apontaram falhas em seus processos formativos. Nota-se, nesse contexto, a importância de uma reflexão crítica permanente dos(as) professores(as) sobre a sua própria prática docente, seus limites e potencialidades. Essa prática tem papel fundamental na sociedade e, por isso, é de extrema relevância que seja realizada de modo contra-hegemônico, rompendo os ciclos de reprodução das desigualdades e violências que afetam as pessoas com deficiência. Assim, destaca-se a importância da reflexão contínua sobre o fazer educativo dos(as) professores(as), bem como sobre as possibilidades de construção da autonomia dos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial no espaço escolar inclusivo.

Para que essa construção da autonomia seja possível, é imperativo reconhecê-la como urgente e necessária a uma prática educativa voltada ao desenvolvimento de sujeitos que, em suas singularidades, se constituem e demandam a valorização das diferentes formas de ser e estar no mundo. Esse processo deve ser desenvolvido, outrossim, em uma perspectiva democrática e coletiva, em articulação com as pessoas com deficiência e com seus movimentos representativos. Lembremos: “Nada sobre nós sem nós!”. Partindo desses indicativos e dos dados reunidos a partir da pesquisa com os(as) docentes, considera-se relevante que a discussão sobre deficiência e educação inclusiva se dê de modo ampliado, visando à apreensão de diferentes concepções e à valorização da diversidade humana.

Ainda em relação à prática docente, é importante compreender que as configurações dos processos de ensino-aprendizagem perpassam os imaginários que se têm da educação inclusiva e do lugar ocupado pelos atores envolvidos na política pública — nesse caso, professores(as), como burocratas de nível de rua com poder discricionário, e alunos(as) público-alvo da educação especial, como usuários(as) da educação pública. Nessa relação — que, como toda relação social, tende a ser permeada por imaginários e estereótipos —, alguns elementos apontados pelos(as) professores(as) podem servir de indicadores para se repensar as políticas de educação inclusiva.

O primeiro deles é o estigma atribuído às pessoas com deficiência, que muitas vezes são vistas como incapazes. Essa concepção, ao adentrar o contexto escolar, reverbera na prática educativa e no processo de aprendizagem do(a) aluno(a) público-alvo da educação especial, restringindo-lhe o direito à educação plena. Outro aspecto importante, bastante associado e talvez resultante desse primeiro, é a autonomia da pessoa com deficiência. A compreensão que se tem desse fator repercute nas escolas, haja vista que, para a construção de espaços educativos democráticos e transversalizados pelo protagonismo estudantil, faz-se necessária uma concepção prévia da autonomia dos(as) alunos(as). Ainda é preciso destacar a associação, realizada pelos(as) professores(as), da deficiência dos(as) alunos(as) com uma série de dificuldades.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da valorização da diferença como modo de resistência ao que está instituído. Ao discutir a formação do(a) docente que atua na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, Pagni (2019, n.p.) discorre sobre a relevância — e, concomitantemente, a dificuldade — de “[...] dar conta dessa diversidade ética emergente, aceitar a diferença que a compreende e, em seu interior, [aceitar] a deficiência como algo produtivo, em um contexto no qual reinou a identidade e uma racionalidade homogeneizadora”.

Essa valorização da diferença se impõe à escola. No lugar da incapacidade, da exclusão e da dificuldade, emerge o impulso do desejo e da não submissão da pessoa com deficiência à lógica da normatividade. Isso demanda dos(as) professores(as) um constante reinventar-se: eles são desafiados cotidianamente e precisam “[...] deslocar-se de um lugar de conforto e acomodação, para [...] se despir de alguns de seus vícios ou de hábitos enraizados em suas práticas. Algo que não é nada simples, em razão dos condicionamentos sociopolíticos e culturais, aos quais [...] esses profissionais estão submetidos” (PAGNI, 2019, n.p.).

Destarte, cabe refletir sobre a possibilidade de preparar-se para o encontro com o outro. A sala de aula se configura como um espaço múltiplo, onde cada sujeito tem suas singularidades, suas vivências e seus modos de ser e estar no mundo. Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra como uma *troca* entre professor(a) e aluno(a), é imprescindível a abertura à diferença e à diversidade. Assim, não há como estar *pronto* (no sentido de um processo acabado) para o encontro com um outro que é, como todos o são, diferente.

A demanda que se apresenta aqui exige uma disposição ética e estética que extrapola conteúdos programáticos. Isso não significa, de modo algum, o não reconhecimento do papel do Estado na garantia da formação docente daqueles(as) que atuam na educação inclusiva. Afinal, o Estado é essencial para o fortalecimento da educação inclusiva e para o suporte e o acolhimento aos(às) professores(as). O que está em jogo é a necessidade de que essa formação docente, além de abarcar conhecimentos legais e teóricos da área, assuma-se ampliada, identificando os desafios cotidianos para a materialização das políticas educacionais inclusivas e enfrentando-os coletivamente, de forma a também reconhecer que esses desafios perpassam as concepções e imaginários sociais que se têm sobre a deficiência.

Atualmente, tem-se a garantia legal da inclusão escolar como um direito social (apesar dos desafios no que se refere à legislação da área, já apontados), mas para materializar tal direito é necessário um trabalho coletivo, crítico e reflexivo. É imperativo se libertar de certezas e práticas retrógradas, assumindo uma posição de abertura ao diferente e a outros modos de ser e estar no mundo. Esse é um caminho longo e desafiador, fruto de uma dívida social histórica advinda da segregação e da exclusão das pessoas com deficiência.

Por fim, resta retomar a noção de interdependência dos sujeitos, que, como discutido no Capítulo 2, é condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade solidária e de uma ética do cuidado. Nesse sentido, reforça-se que, “com o argumento de que todas as pessoas são dependentes em diferentes momentos da vida, seja na infância, na velhice ou na experiência de doenças”, um grupo de teóricas feministas pertencentes à segunda geração do modelo social da

deficiência “introduziu a ideia da igualdade pela interdependência como um princípio mais adequado à reflexão sobre questões de justiça para a deficiência” (DINIZ, 2012, p. 65).

A verdade é que a deficiência é mais do que um enigma: é um desconhecido erroneamente descrito como anormal, monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentarem os benefícios da civilização. Com o crescente envelhecimento populacional, a categoria “deficiente” como expressão de uma “tragédia pessoal” perderá o sentido. Ser velho é experimentar o corpo deficiente. Ser velho é viver sob um ordenamento social que oprime o corpo deficiente (DINIZ, 2012, p. 72).

Dessa forma, compreende-se que a deficiência é um atravessamento integrante da experiência humana — presente em uma ou outra fase da vida —, devendo, assim, ser alvo de políticas públicas que visem à justiça social. Essa concepção tem sua importância balizada pela desconstrução da deficiência como algo que segrega os sujeitos em dois grupos — aquele com deficiência e aquele sem deficiência —, haja vista que retira a deficiência da esfera da imprevisibilidade e da tragédia pessoal e individual, compreendendo-a como processo vivencial por que todos passa(re)mos em algum momento da vida. Tal concepção finda, assim, com a lógica da separação entre o “eu” e o outro, lócus da construção de relações estigmatizadas com as pessoas com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Para nós, educadores e educadoras, todo tempo tem que ser um tempo de interrogação.
(Miguel Arroyo)*

Começo a escrita destas considerações finais com a inspiração de Miguel Arroyo para falar de minhas dificuldades de encerrar — de findar a reflexão, de escrever o ponto-final, de concluir o ciclo formativo do mestrado. Para que consiga fazê-lo, assim, passo a compreender essa produção como permanentemente inacabada, pois o fazer pesquisa é um movimento dinâmico e contínuo. Vejo cá, justamente, a boniteza e o encantamento desse processo. Mas a esse percurso *infindado* importa também trazer mais algumas considerações com o objetivo de singelamente contribuir para as pesquisas do campo das políticas educacionais inclusivas.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é que nesse processo de pesquisa pude compreender a importância da discussão interdisciplinar sobre deficiência e políticas inclusivas. Como assistente social pesquisadora, aproximando-me timidamente de outros referenciais teóricos, percebi a riqueza do encontro entre o serviço social e a educação. Esse encontro, que é também potência transformadora e emancipatória, viabiliza a construção coletiva de uma reflexão crítica e alinhada ao direito de todas as pessoas de estarem no mundo com suas singularidades e potencialidades.

De antemão, também se deve reconhecer os avanços legais construídos nos últimos anos no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência. Apesar dos desafios ainda implicados na letra da lei, analisados no Capítulo 3, um importante caminho já foi percorrido pelas políticas educacionais de modo a possibilitar o encontro com a diferença no espaço escolar, impactando a vida dos sujeitos com deficiência. Desafiou-se, assim, as históricas estratégias de segregação e exclusão social e garantiu-se, ao menos legalmente, o direito de todas as pessoas de estar e de aprender na escola regular.

Outrossim, mesmo com a percepção dessas potencialidades, esta pesquisa, tendo como objetivo geral compreender como os imaginários sociais sobre a deficiência se refletem na educação especial na perspectiva da política educacional inclusiva, também aponta para muitos desafios a serem enfrentados neste contexto de capitalismo neoliberal e neoconservadorismo, o qual repercute no caminho traçado pelas políticas sociais públicas. Nesse sentido, é importante reafirmar que os resultados da pesquisa apontam para um longo caminho a ser percorrido com vistas ao fortalecimento das políticas de educação inclusiva. E esse caminho perpassa a (des)construção de imaginários sociais sobre a deficiência.

Nesse sentido, por meio da caracterização do imaginário social como poder simbólico que afeta diferentes sujeitos, a pesquisa nos dá espaço para compreendê-lo como um aspecto vinculado às estratégias biopolíticas de controle dos corpos com deficiência. As legislações, as quais atuam como documentos normativos que regem a ação do Estado, assim como os(as) professores(as) de instituições públicas, burocratas de nível de rua com poder discricionário, interiorizam imaginários socialmente construídos acerca da deficiência. Esses imaginários denotam, em um quadro contraditório, ambiguidades relativas à autonomia e às potencialidades das pessoas com deficiência, muitas vezes guiando-se por uma perspectiva bionormativa que, ao focar as dificuldades e restrições, não reconhece a riqueza da diferença e da diversidade humana. Tais imaginários, dessa forma, tendem a adentrar o espaço estatal e transversalizar as políticas públicas, influenciando-as e transformando-se em mecanismos de efetivação da biopolítica.

Ademais, no contexto atual, há a influência do capitalismo neoliberal e do neoconservadorismo, que perpassam as estruturas social, política e econômica, transformando nossos modos de pensar, de ser e de estar no mundo. Nessa arena, a valoração do outro se dá com base no seu potencial para reproduzir o sistema em voga, e o tradicionalismo moral opera de forma a segregar e oprimir as diferenças que constituem nossa sociedade — plural em sua essência. Podemos exemplificar tal questão nos utilizando do próprio seriado televisivo estudado nesta escrita: enquanto a competência técnica do protagonista de *O bom doutor* é destacada como fator positivo, seus modos singulares de estar no mundo são vistos com negatividade, a partir de dificuldades e limitações. Lembremos ainda que, nesse contexto neoliberal e neoconservador, direitos já garantidos legal e socialmente são expostos a riscos, assim como ocorreu com a própria perspectiva de educação inclusiva no Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020a).

Nesse escopo, identificou-se também que se fazem presentes concepções e práticas estigmatizantes, que reiteram preconceitos e desvalorizam as singularidades das pessoas com deficiência no ambiente escolar, muitas vezes negando sua autonomia de sujeitos desejantes e aprendentes. Logo, faz-se necessário um constante movimento de desconstrução e reconstrução com vistas à apreensão de conhecimentos críticos e à constituição de práticas educativas outras, que valorizem as diferenças de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, compreendendo-os em sua integralidade como sujeitos de direitos.

Assim, dado o direito de todas as pessoas à educação pública, bem como o direito à inclusão social e escolar das pessoas com deficiência, faz-se imperativa a construção de estratégias de resistência ao que está colocado como barreira à plena efetivação das

determinações legais — por meio de um trabalho coletivo, crítico e reflexivo que valorize as potencialidades dos diferentes modos de existência humana. Somente assim poderemos transcender a invisibilidade conferida aos corpos com deficiência, desafiando a lógica da bionormatividade e construindo outras relações com a diferença, cujo horizonte não deve ser a tolerância, e sim a valorização e o reconhecimento de toda a sua potencialidade. Nesse caminho de desafio à norma, a desesperança cede lugar à resistência e a um novo *esperançar*.

Por fim, buscando desmistificar o imaginário socialmente construído acerca da pessoa com deficiência, aponta-se para a importância da autonomia e do protagonismo desse público para que todos os sujeitos possam de fato vivenciar um espaço escolar inclusivo e democrático. Para tanto, cabe à sociedade atual a reparação efetiva da dívida social com as pessoas com deficiência, ceifando a reprodução da segregação e construindo políticas públicas que fomentem verdadeiramente a inclusão, em uma perspectiva de justiça social. E aqui nós, assistentes sociais e educadores(as), no papel de burocratas de nível de rua, exercemos papel fundamental, pois, ao mediar a relação Estado-usuário, contribuímos para a construção dos modos com que as políticas públicas se fazem materializadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e liberalismo. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. *E-book*.

ALVES, Leonio. Prefácio. *In*: SILVA, Laura Gabriella Muniz da. **Nada sobre nós, sem nós**. [S. l.]: Juventude Inclusiva, 2020. *E-book*. p. 8-11.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/08.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos *et al.* (org.). **Políticas públicas e direito à cidade**: programa interdisciplinar de formação de agentes sociais e conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Letra Capital/Observatório das Metrôpoles – IPPUR/UFRJ, 2011. p. 17-25.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. *In*: ENCICLOPÉDIA Einaudi: volume 5 – Natropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu política nacional de educação especial. **Portal STF**, Brasília, 28 dez. 2020b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade.** Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018. (Coleção Pequena Biblioteca de Ensaio).

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente.** São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. *E-book*.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufido dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. O ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37799>. Acesso em: 7 abr. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa sobre a docência na educação superior. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (org.). **Epistemologias da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 31-49.

GLOBOPLAY. **The Good Doctor – O Bom Doutor**. c2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/the-good-doctor-o-bom-doutor/t/kmF21xZbHk/destaques/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

KIM, Joon Ho. **O estigma da deficiência física e o paradigma da reconstrução biocibernética do corpo**. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. O imaginário social como um campo de disputas: um diálogo entre Baczko e Bourdieu. **Albuquerque – Revista de História**, v. 8, n. 16, p. 92-110, dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/2164>. Acesso em: 7 ago. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIM, Caroline; CASTRO, Susana de. Neutralidade na ciência e injustiça epistemológica. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/neutralidade-na-ciencia-e-injustica-epistemica>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a09.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEGRI, Antônio. **Biocapitalismo: entre Spinoza e a constituição política do presente**. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2015.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Acesso em: 9 ago. 2020.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. *E-book*.

REZIO, Leonardo Luiz de Souza; FERNANDES, Eliana Marquez da Fonseca. Direitos humanos e biopolítica: o olhar crítico de Michel Foucault. *In*: SOUSA, Katia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da (org.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015. p. 63-75.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 7 nov. 2020.

SILVA, Laura Gabriella Muniz da. **Nada sobre nós, sem nós**. [S. l.]: Juventude Inclusiva, 2020. *E-book*.

SILVA, Wagner Machado da. **Equidade e televisão: o programa Mister Brau, da Rede Globo, e o estímulo à (re)construção do imaginário social do negro no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8407>. Acesso em: 9 abr. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/2789>. Acesso em: 7 nov. 2020.

THE GOOD doctor: three seasons. Desenvolvimento: David Shore. Intérprete principal: Daniel Dae Kim. [S. l.]: Sony Pictures Television/ABC Studios, 2017-2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DE-A%C3%87%C3%83O-%E2%80%93E-ENQUADRAMENTO-DA-AC%C3%87AO>

%E2%80%93NA-%C3%81REA-DAS-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Unesco, 1990.

VYGOTSKY, Lev. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

APÊNDICE A — Processo de categorização

ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS LEGAIS

Primeira etapa: pré-análise

(Escolha dos documentos a serem analisados e desenvolvimento de hipóteses e indicadores)



Segunda etapa: exploração do material

(Operações de codificação e categorização)

2.1. Unidades de registro por texto

Nessa fase, foi construída uma tabela para cada documento a ser analisado, na qual foram feitos os registros do texto, segregados em seis indicadores: (1) abordagem da deficiência; (2) educação especial/inclusiva — estratégias e objetivos; (3) relação entre educação básica e educação especial; (4) rede de apoio; (5) formação docente; e (6) dimensão capitalista neoliberal/neoconservadora.

Exemplo:

Legislação: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)

Página	Indicador: abordagem da deficiência
p. 4	“Pessoas portadoras de deficiências”

2.2. Categorização por indicador

Nessa fase, foi construída uma tabela para cada indicador (por exemplo, “abordagem da deficiência”), na qual foram unificadas as unidades de registro utilizadas nas legislações analisadas acerca do indicador em estudo. Em seguida, construiu-se ideias centrais e, por fim, as categorias iniciais apontadas.

Exemplo:

Indicador: abordagem da deficiência

Unidade de registro	Ideia central	Categoria inicial
“[...] a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação.”	Não discriminação.	Princípios da não discriminação e do combate aos estereótipos e preconceitos motivados pela deficiência.
Discriminação como violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano.		
Proibição de qualquer discriminação baseada na deficiência. Combate aos estereótipos e preconceitos.		
“Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.”		
A discriminação em razão da deficiência é apontada como crime.		

2.3. Categorização geral

Nessa fase, foi realizada a categorização geral, com a construção das categorias iniciais, intermediárias e finais que são apresentadas no decorrer deste trabalho (Quadro 2).

**Terceira etapa: tratamento dos dados**

(Interpretações)

APÊNDICE B — Questionário

Instrumento de coleta de dados — questionário *on-line*

1. Atuação e formação profissional

Nesta seção, são solicitadas breves informações em relação à sua atuação e formação profissional.

1.1. Em que cidade e estado você trabalha como docente? _____

1.2. Você trabalha com qual(is) etapa(s) da educação básica? (*Marcar uma ou mais alternativas.*)

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental – anos iniciais
- Ensino Fundamental – anos finais
- Ensino Médio

1.3. Você é docente de quantos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial?

Atualmente não leciono para nenhum(a) aluno(a) público-alvo da educação especial, mas lecionei nos últimos dois anos.

- 1 aluno(a)
- 2 alunos(as)
- 3 a 5 alunos(as)
- 6 a 10 alunos(as)
- 11 a 19 alunos(as)
- 20 alunos(as) ou mais

1.4. A escola de educação pública em que você atua faz parte da rede municipal, estadual ou federal de ensino?

- Municipal
- Estadual
- Federal

1.5. Qual a sua formação inicial para a docência? (*Marcar uma ou mais alternativas.*)

- Artes Cênicas (Licenciatura)
- Artes Visuais (Licenciatura)
- Ciências Biológicas (Licenciatura)
- Ciências Sociais (Licenciatura)
- Dança (Licenciatura)
- Educação Física (Licenciatura)
- Filosofia (Licenciatura)
- Física (Licenciatura)
- Geografia (Licenciatura)
- História (Licenciatura)

- Informática (Licenciatura)
- Letras (Licenciatura)
- Magistério (ensino médio)
- Matemática (Licenciatura)
- Música (Licenciatura)
- Pedagogia (Licenciatura)
- Química (Licenciatura)
- Teatro (Licenciatura)

2. Percepções sobre o seriado televisivo "The good doctor": personagem principal

Nesta etapa, você está sendo convidado(a) a responder breves questões sobre o personagem principal, o médico Shaun Murphy, interpretado pelo ator Freddie Highmore.

2.1. Ao refletir sobre o nome dado ao seriado, qual você acredita ter sido o motivo da escolha por "The good doctor" ("O bom doutor")?

- Shaun Murphy é um bom médico porque tem expertise técnica e grande potencial para atuar na área da medicina.
- Shaun Murphy é um bom médico, apesar do diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) e Síndrome de Savant.
- Shaun Murphy é uma boa pessoa que, face seus diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Savant, é incapaz de exercer qualquer maldade.
- Em minha concepção, Shaun não é um bom médico.
- Não concordo com nenhuma das afirmações acima e/ou não sei responder.

2.2. O personagem principal apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Savant. Dentre estas, quais as características que, em sua percepção, se destacam em Shaun Murphy?

- Alegria
- Ativez
- Arrogância
- Ausência de freio inibitório
- Bondade
- Capacidade de superação das adversidades
- Competência técnica
- Dificuldade de comunicação e de expressão assertiva do pensamento
- Dificuldade de percepção do entorno social
- Dificuldade em fazer amizades
- Dificuldade em tomar decisões de forma autônoma
- Dificuldades na motricidade (fina e/ou ampla)
- Fragilidade
- Incapacidade de estabelecer contato social mais aprofundado
- Movimentos contidos
- Teimosia
- Timidez
- Tristeza
- Vitimismo
- Outro(s): _____

2.3. No seriado, em diversos momentos Shaun Murphy enfrenta dificuldades no ambiente de trabalho, sendo desacreditado por alguns pacientes e por membros da equipe hospitalar. Em contrapartida, Murphy é bastante requisitado em questões técnicas da área da medicina. Como você compreende esta questão?

- Ele tem expertise técnica, mas não é qualificado para exercer a medicina pois apresenta diagnóstico de TEA e Síndrome de Savant.
- Ele é um médico qualificado, mas é compreensível que seu diagnóstico assuste pacientes e equipe de trabalho.
- Ele é um médico qualificado e o preconceito atua como uma barreira para a plena realização de suas atividades profissionais.
- Não concordo com nenhuma das afirmações acima.

3. Percepções sobre o seriado televisivo "The good doctor": personagens coadjuvantes

Nesta etapa, você está sendo convidado(a) a responder breves questões sobre os(as) personagens coadjuvantes da série.

3.1. Quais destes aspectos são percebidos nas ações de personagens coadjuvantes em relação ao protagonista Shaun Murphy?

- Afeto
- Autonomia
- Caridade
- Competição
- Controle
- Cuidado
- Desconfiança
- Estranheza
- Desdém
- Medo
- Proteção
- Repulsa
- Respeito
- Tutela
- Vitimização
- Outro(s): _____

3.2. No episódio 12 da primeira temporada, Shaun Murphy refere: "quero uma vida que eu controle, e não o doutor Glassman", referindo-se a seu mentor, médico Aaron Glassman. O que você pensa sobre essa afirmação?

- Glassman tem capacidade de definir a vida pessoal de Murphy, pois conhece suas dificuldades. Ou seja, as atitudes de Glassman, especialmente na primeira temporada, se justificam pela sua preocupação com o jovem Shaun.
- O pedido de Murphy é legítimo, visto que gostaria de tomar suas próprias decisões. Todavia, diante de seus diagnósticos de TEA e de Síndrome de Savant, Glassman tem uma postura adequada ao buscar tomar algumas decisões para proteger Murphy.
- O pedido de Murphy é legítimo e suas decisões, acerca de sua vida pessoal, devem ser integralmente respeitadas.
- Não concordo com nenhuma das afirmações acima.

3.3. Nas primeiras duas temporadas, Lea Dilallo, amiga de Shaun Murphy, apresenta uma postura diferente. Ela desafia o médico a todo momento, fazendo-o vivenciar novas experiências. Como exemplo podemos citar beber, beijar e dirigir. O que você pensa sobre essa postura?

- Lea é irresponsável e insensível as dificuldades de Shaun, pois não compreende suas limitações ocasionadas pelo TEA.
- Lea reconhece em Shaun um sujeito adulto e autônomo e, por isso, tem estas atitudes em relação a ele.
- Lea precisa prestar mais atenção ao diagnóstico de Shaun, ao mesmo tempo em que deve continuar reconhecendo sua relativa autonomia.
- Não concordo com nenhuma das afirmações acima.

4. Educação especial

Nesta seção, você está sendo convidado(a) a responder algumas questões sobre a associação da série com os(as) alunos(as) público-alvo da educação especial.

4.1. Quais dessas características você percebe nos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial?

- Alegria
- Altivez
- Arrogância
- Ausência de freio inibitório
- Bondade
- Capacidade de superação das adversidades
- Competência técnica
- Dificuldade de comunicação e de expressão assertiva do pensamento
- Dificuldade de percepção do entorno social
- Dificuldade em fazer amizades
- Dificuldade em tomar decisões de forma autônoma
- Dificuldades na motricidade (fina e/ou ampla)
- Fragilidade
- Incapacidade de estabelecer contato social mais aprofundado
- Movimentos contidos
- Teimosia
- Timidez
- Tristeza
- Vitimismo
- Outro(s): _____

4.2. Em diversos momentos, percebe-se que Shaun é visto antes como inserido no espectro autista do que como sujeito integral (seja como médico, amigo ou namorado). Você percebe uma preponderância do diagnóstico na identidade dos(as) alunos(as)?

Escala de 0 a 5, sendo 0 “Não percebo que os(as) alunos(as) são marcados(as) por seu diagnóstico” e 5 “Os(as) alunos(as) são muito marcados(as) por seus diagnósticos”.

4.3. Você percebe nos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial ações e/ou características semelhantes às do personagem Shaun Murphy?

Escala de 0 a 5, sendo 0 “Nenhuma semelhança” e 5 “Muita semelhança”.

0 ----- 5

4.4. Você acredita que sua formação docente é adequada para atender a demanda apresentada pelos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial?

Escala de 0 a 5, sendo 0 “Pouca adequada” e 5 “Muito adequada”.

0 ----- 5

4.5. Quais destes aspectos você percebe em sua relação, enquanto professor(a), com os(as) alunos(as) público-alvo da educação especial?

- Afeto
- Autonomia
- Caridade
- Competição
- Controle
- Cuidado
- Desconfiança
- Estranheza
- Desdém
- Medo
- Proteção
- Repulsa
- Respeito
- Tutela
- Vitimização
- Outro(s): _____